Atena Editora
Ano 2022

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2022 *by* Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2022 Os autores
Copyright da edição © 2022 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0482-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.828221309

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **"Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas"**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de "agente social" desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos "conhecimentos estruturados e acumulados no tempo". Para além de formar os sujeitos para "ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza" é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada "Educação: desafios do nosso tempo" do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 ..... **1**

DO LÚDICO NA CONSTITUIÇÃO DA EGOCENTICIDADE HUMANA: EVOLUÇÃO, COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Dilson Cesar Leal Ribeiro
Rosemar Eurico Coenga

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213091

CAPÍTULO 2 ..... **9**

DIREITO À EDUCAÇÃO E CIDADANIA: IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Deijanete dos Santos
Fernanda Afonso Varelo Araújo
Larisse Leite Albuquerque
Marilene dos Santos da Silva
Marinalva dos Santos Menezes
Radiana Brasil Pereira
Reginalda Francisca de Oliveira
Simony Maria da Silva Costa

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213092

CAPÍTULO 3 ..... **18**

DOCENTE DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – ANÁLISE PROSPECTIVA DO PERFIL

Adelcio Machado dos Santos

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213093

CAPÍTULO 4 ..... **28**

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E INTERGERACIONALIDADE: O VIVIDO NA UMA/UFT NA FUNDAÇÃO DO CENTRO INTERGERACIONAL SARAH GOMES

Fernando Afonso Nunes Filho
Neila Barbosa Osório
Miliana Augusta Pereira Sampaio

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213094

CAPÍTULO 5 ..... **38**

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE

Aldaci Santos Lopes
Ana Paula da Silva Conceição
Brisa Maria Santos Marcelino
Nara Barreto Santos
Welber Lima Santos
Wendy Castro Rosa
Vivianny Guedes

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213095

CAPÍTULO 6 ..... **53**

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA DE PREVENIR E COMBATER O *BULLYING* ESCOLAR

Ellen Lindemann Wother
Oscar Fernando Dias Wother

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213096

CAPÍTULO 7 ..... **71**

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN 4 GENERACIONES (2017-2020) DE LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez
Magnolia del Rosario López Méndez
Román Raúl Cruz Millán
Geovani Araceli Salinas Balderrabano

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213097

CAPÍTULO 8 ..... **79**

FACTORES QUE INFLUENCIAM PARA A FRACA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA VIDA DA ESCOLA DOS SEUS EDUCANDOS, ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUATALA

Felicidade José Viegas Ração
Gaspar Lourenço Tocoloa
Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213098

CAPÍTULO 9 ..... **95**

FUNCIONAMENTO FAMILIAR E AUTOESTIMA EM ESTUDANTES PERUANOS DO ENSINO BÁSICO REGULAR

Edwin Gustavo Estrada Araoz
Jimmy Nelson Paricahua Peralta
Marilu Farfán Latorre
Willian Gerardo Lavilla Condori
Yesenia Veronica Manrique Jaramillo
Libertad Velasquez Giersch

https://doi.org/10.22533/at.ed.8282213099

CAPÍTULO 10 ..... **105**

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO PROFESSORAL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Josean Santos Nascimento
Emerson dos Santos Nascimento

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130910

CAPÍTULO 11 ..... **116**

ENSINO REMOTO, E AGORA PROFESSOR, COMO FAZER?

Andréa Karla Ferreira Nunes
Cristiane Bacelar Lima da Cunha
Filipe Antônio Araújo Moura

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130911

CAPÍTULO 12 ..... **126**

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEGURANÇA DO PACIENTE: REVISÃO INTEGRATIVA

Ana Paula Mousinho Tavares
Isaquiel Andrade Machado
Daniel de Macêdo Rocha
Ingrid Moura de Abreu
Fernando Braga dos Santos
Priscila Martins Mendes
Esteffany Vaz Pierot
Igho Leonardo do Nascimento Carvalho
Laurianne de Sousa Coelho Silva
Cyntian Maria Martins Campelo
Francélia Alves Cavalcante

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130912

CAPÍTULO 13 ..... **139**

AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Schneider Vieira de Moraes
Débora Vanessa Camargo
Elieuza Aparecida de Lima
Fabricio Vieira de Moraes

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130913

CAPÍTULO 14 ..... **153**

INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA PERSONAS CON SORDOCEGUERA ADQUIRIDA

Rita de Cássia Silveira Cambruzzi
Maria da Piedade Resende da Costa

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130914

CAPÍTULO 15 ..... **166**

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES

Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130915

CAPÍTULO 16 ..... **176**

LA LECTURA DE IMÁGENES Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ CREATIVA DEL ESTUDIANTADO DE SEGUNDO GRADO EN LA UNIDAD EDUCATIVA DANIEL LÓPEZ DE JIPIJAPA

María Auxiliadora Ponce Ruiz
Francisco Samuel Mendoza Moreira

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130916

CAPÍTULO 17 ..... **188**

LETRAMENTO ACADÊMICO SOB A ÓTICA DE FISCHER E CORRÊA: DESAFIOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO

Aline Coêlho dos Santos
Luciana Fidelis de Souza da Costa
Adriana Fischer

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130917

CAPÍTULO 18 ..... **193**

MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO BÁSICO

Giovana Licoviski
Marcia Regina Paes de Oliveira
Cristina Lúcia Sant'Ana Costa Ayub

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130918

CAPÍTULO 19 ..... **201**

HISTÓRIA DA TEORIA DAS CORES: UMA LEITURA FILOSÓFICA, ARTÍSTICA E FÍSICA

Romero de Albuquerque Maranhão

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130919

CAPÍTULO 20 ..... **216**

O CURRÍCULO E SUA CORRELAÇÃO COM A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Thais de Almeida Roela
Rosa Maria Rodrigues Barros

https://doi.org/10.22533/at.ed.82822130920

SOBRE O ORGANIZADOR **224**

ÍNDICE REMISSIVO **225**

CAPÍTULO 1

DO LÚDICO NA CONSTITUIÇÃO DA EGOCENTICIDADE HUMANA: EVOLUÇÃO, COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 27/07/2022

Dilson Cesar Leal Ribeiro
Mestre pelo Programa de Pós Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC.
Universidade de Cuiabá
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/2887678381977942

Rosemar Eurico Coenga
Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo.
Universidade de Cuiabá
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/6784437572638138

RESUMO: O presente trabalho busca investigar a importância do lúdico na evolução, no desenvolvimento cognitivo e na formação da egocentricidade humana. A relação corpo/mente à luz da filosofia e das ciências cognitivas; a presença do lúdico na evolução da espécie humana; a intersubjetividade no desenvolvimento da psique humana; a relevância do lúdico na constituição da egocentricidade humana; e ainda, a relevância do lúdico para a aquisição do conhecimento nos diferentes contextos e níveis sociais, posto os conceitos, discussões, amplitudes e complexidades envolvidas, quanto na busca daquilo que se propõe e pretende responder.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição, Conhecimento, Egocentricidade, Intersubjetividade, Lúdico.

OF PLAYING IN THE CONSTITUTION OF HUMAN EGOCENTICITY: EVOLUTION, COGNITION AND INTERSUBJECTIVITY

ABSTRACT: The present work seeks to investigate the importance of play in evolution, in cognitive development and in the formation of human egocentricity. The body/mind relationship in the light of philosophy and cognitive sciences; the presence of playfulness in the evolution of the human species; intersubjectivity in the development of the human psyche; the relevance of play in the constitution of human egocentricity; and yet, the relevance of play for the acquisition of knowledge in different contexts and social levels, given the concepts, discussions, amplitudes and complexities involved, as well as in the search for what is proposed and intended to respond.

KEYWORDS: Cognition, Knowledge, Egocentricity, Intersubjectivity, Playful.

INTRODUÇÃO

Desde o começo da civilização humana o lúdico se faz notar entre as pessoas, seja pelas formas, variações, intentos e possibilidades, tendo em conta à época, recursos disponíveis, avanços, e ainda, o tempo e o lugar que esta diversão é proporcionada, atentando para o indivíduo e o espaço ao qual ele pertence, bem como seus respectivos grupos sociais que toma parte, e ainda, o local e momento onde ocorrem estas interações.

As brincadeiras foram integradas ao cotidiano, com sentidos e sensações distintas

em relação ao período que o indivíduo se encontra (infância, adolescência ou fase adulta), observando alterações e/ou trocas que acontecerão no que tange as diversões e seus propósitos, face as aquisições em termos de ideias, pensamentos e observações daquilo que lhe for apresentado e de como isto fará parte da sua vida.

Os relacionamentos com os brinquedos e as brincadeiras (materiais utilizados, espaços, tempos), a concepção e o aprendizado em virtude das propostas apresentadas (identidades e identificações, aproximação e afinidades, pertencimento e inclusão), formam fatores preponderantes para bases sólidas que fundamentam e argumentam uma edificação particular. Visto as variações decorrerem dos ambientes e condições em que se vive.

Brincar e se divertir encontram espaços ao longo dos tempos, sendo parte integrante na formação e desenvolvimento do indivíduo, pelos aspectos e características inerentes àqueles, quais sejam: a sociabilização, o conhecimento de si e do outro, promoção do respeito, amizade e companheirismo, pois, isto estará presente no caminhar existencial. Também, há outras importantes ligações e vínculos concernentes a este entreter-se.

PERSPECTIVAS DA BRINCADEIRA

Sobre esse assunto, Brock et al (2011), abordam: a utilidade que ela tem; o que é brincadeira e o que não é; o aproveitamento da brincadeira para a aprendizagem; e, o desenvolvimento holístico da criança.

Trazem em sua obra *Brincar: Aprendizagem para vida* (2011), interpretações sobre o brincar (sociocultural, social e histórico cultural), observando o papel da brincadeira e da presença dos adultos, bem como a necessidade da sociedade, e ainda, os impactos sobre as experiências e oportunidades de brincadeiras dentro e fora de casa. Alertando para o fato que as crianças necessitam de tempo e espaço para brincar, tendo o profissional como facilitador de aprendizagem.

Seguem com o entendimento acerca da complexidade do brincar em diferentes faixas etárias, o aprendizado sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Tendo a exploração do por que a brincadeira é vital para os desenvolvimentos: cognitivo, linguístico, social, emocional e físico.

Fechando com a ideia de ampliar a noção de brincadeira como veículo utilizado para aprendizagem e a remete mais longe que normalmente reconhecido nos currículos da educação infantil e para o ensino fundamental. Asseverando assim os fins e/ou propósitos encerados na brincadeira não são únicos, muito menos, limitados.

Bateson (2013), faz duas perguntas interessantes: Qual é o papel do comportamento lúdico e do pensamento lúdico no desenvolvimento animal e humano? Como o brincar se relaciona com a criatividade e, por sua vez, com a inovação? Buscando desvendar os diferentes significados de ‘brincar’, com foco no jogo lúdico não agressivo. Enfatizando a importância para o desenvolvimento e a evolução, antes de examinar a importância do

ludicidade na criatividade.

Sobre o brincar, o autor logo acima referenciado, aponta os muitos significados diferentes, alguns dos quais sobre aspectos de comportamento e pensamento que são muito diferentes do modo de comportamento lúdico. Pois, segundo o autor, podem gerar abordagens radicalmente novas para os desafios impostos pelo ambiente físico e social. Argumentando a exploração da ludicidade para fomentar a criatividade e a inovação.

Bateson (2013), acrescenta os aspectos biológicos do jogo e suas ligações com o lúdico, a criatividade e a inovação. Buscando a explicação para a maneira como as mudanças evolutivas ocorrem. Permitindo a este intuito, a investigação, leitura e estudos organizados e com detalhes acerca das interfaces existentes entre o brincar e as ciências cognitivas. E, também, outras manifestações que ao longo da pesquisa possam ocorrer.

Outro aspecto, ao mesmo tempo curioso e destacável, que o autor faz sobre o desenvolvimento da ideia de que algumas das habilidades cognitivas mais interessantes de animais complicados derivam de experiências lúdicas no início de suas vidas. Admitindo francamente que muito do que é proposto é especulativo e as habilidades também podem surgir de outras maneiras. Assinalando que os animais encontram novas soluções.

Argumentando com base em evidências biológicas que as experiências adquiridas durante as brincadeiras podem ser usadas mais tarde na vida e reunidas de novas maneiras para resolver novos problemas. As experiências lúdicas também podem levar imediatamente à descoberta de novas maneiras de fazer as coisas. No cerne da brincadeira está o prazer de se envolver na atividade ou processo de pensamento por si só, sem qualquer recompensa extrínseca.

Então, Bateson (2013), considera que as oportunidades anteriores para brincar podem facilitar a descoberta de novas ideias. Revelando a enorme importância da experiência, educação e cultura de cada pessoa. A surpreendente variação entre os humanos na linguagem, hábitos alimentares, costumes de acasalamento, práticas de cuidados com os filhos, roupas, religião, arquitetura, arte e muito mais.

Piaget (1983; 1990) vê o brincar enquanto numa dimensão evolutiva da criança nas distintas faixas etárias, tomando o lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Onde a cognição humana se adapta biologicamente, com isso, o conhecimento é construído conforme as estruturas cognitivas se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

Os aspectos e referências acerca e pertinentes ao brincar, mostram de maneira direta e indireta, o próprio desenvolvimento e formação, pelas características das atividades em que a pessoa toma parte e se envolve, bem como gradativamente percebe o mundo em sua volta e este também se revela cada vez mais ser um espaço interessante, propenso a descobertas e que aparecerá de formas distintas e variáveis na sua concepção e formas de entendê-lo.

A exploração do meio e a evolução para níveis mais integrados fazem da brincadeira

um instrumento de apropriação do mundo, um mundo de trocas e aprendizado. Então, não apenas como uma atividade prazerosa, o brincar é entendido como parte constituinte do desenvolvimento, como ponto fundamental na percepção e assimilação do mundo real e na criação da subjetividade.

O LÚDICO

Podemos apontar uma quantidade considerável de verbos (aproximar, identificar, interagir, promover, recorrer, possibilitar...), estabelecendo interfaces entre o lúdico e as ciências cognitivas (Filosofia, Inteligência Artificial, Linguística, Neurociência e Psicologia), dada as similaridades existentes nos estudos de armazenamento, percepção, pensamento, produções de ideias, transformações, ou seja, assuntos ligados à mente humana.

Ao abordarmos estes dois elementos (lúdico e cognição) com características e estruturas amplas, complexas e multifacetadas. Ao primeiro, podemos elencar, dentre outros aspectos: associações, contextos, possibilidades, processos e variações. Já em relação à segunda, também com outras referências: capacidade, comportamento, inteligência, predisposição e saber.

Essa íntima ligação entre ambas, tomam forma e ganham corpo quando ficam evidentes a atuação de uma e a percepção clara e direta da outra. Percebe-se um perfilar da distração com o conhecimento. Observados requisitos que comprovam tal formação (ater, organizar, perceber), identicamente aos componentes de realização de uma atividade (obtenção, processos, resultados). Evidenciando essa importância na formação integral do ser humano, tomando por base as fases/etapas de desenvolvimento.

Ariès (1986), aponta e assevera as idades da vida, sendo elas: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. Estabelecendo uma ordem temporal dos vocábulos, destacando os ápices: juventude (século XVIII), infância (século XIX), e adolescência (século XX). Localizando-os em relação à família, como ser humano com o percurso natural enquanto pessoa.

À gradação conforme o período da vida acontece é que significados e significâncias começam a surgir, ganhar formas, dimensões, lógicas e fundamentos que propiciem entender as coisas simples do seu existir, como a aproximação, o reconhecimento, a expressão, a demonstração de um sentimento, até os eventos mais complexos, tais como: datas, compromissos, prazos, responsabilidades.

Wallon (2007), faz interessante e importante questionamento sobre o conhecimento e qual ponto de vista será predominante, o do adulto ou o da criança? Sendo que para esta só é possível viver a sua infância, conhecê-la e compreendê-la já é incumbência daquele, por fatores óbvios e simples, uma vez que para o primeiro já há inquirições em relação à essa fase da vida, para a segunda lhe cabe apenas e tão somente vivê-la.

FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA SOCIABILIDADE MEDIANTE O LÚDICO

A perspectiva lúdica é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. As possibilidades/potencialidades do uso da brincadeira na aprendizagem. Sendo um elemento fundamental no hábito humano na aquisição/assimilação do conhecimento. Apresentando-se também como facilitador na resolução de problemas, o viver coletivo e suas convenções, e ainda, recurso para construir regras/normas particulares.

Estas interações, subjetividades e identidades acerca da pessoa humana e o meio em que vive, são apontamentos de como a mente humana se constituiu ao longo dos tempos, no que tange a discernimento e percepção, colaborando para esta dimensão evolutiva, face os processos já conhecidos e demonstrados nas distintas e diversas sociedades. E, especificamente ao lúdico, ter este comportamento selecionado.

O escopo deste campo de investigação é o estudo científico da mente ou da inteligência. O que direta e objetivamente relaciona: a emoção, a consciência, a atenção, a memória, a aprendizagem e o desenvolvimento, e, a linguagem e os seus processos. Elencando aqui as recorrências mais encontrados em estudos desta natureza, e por também expressarem o que comumente é sabido.

Dutra (2017), fala da dificuldade em apontar do que são feitas as mentes. Por não haver uma resposta disponível equivalente, nem respostas mais plausíveis dentre uma multiplicidade delas hoje encontradas nas ciências que se ocupam do mentalismo humano, nem na filosofia da mente. Mesmo que digamos que as mentes são subestruturas neurofisiológicas dentro de nossas cabeças, elas não são observáveis.

O autor pontua que a dificuldade é tal que não são incomuns abordagens que presumem que as mentes não são coisas no mesmo sentido em que os corpos são coisas; isto é, no caso das mentes, parece mais difícil encontrar uma coleção estável de características ou propriedades que permitiriam identificar qualquer uma delas. A principal dificuldade do ponto de vista ontológico é que as mentes não são diretamente observáveis, ao contrário dos corpos.

Acrescenta-se nesta seara: a Psicologia cognitiva, abordagem que tem por objetivo compreender a cognição humana por meio do estudo do comportamento; uma definição mais ampla também inclui o estudo da atividade e da estrutura cerebral; e, Neurociência cognitiva abordagem que tem por objetivo compreender a cognição humana por meio da combinação de informações sobre o comportamento e o cérebro. (EYSENCK; KEANE, 2017).

Uma contribuição a respeito da própria pessoa é trazida por Tugendhat (2013), em sua obra *Egocentricidade e Mística: Um estudo Antropológico,* quando ele aponte sobre a linguagem proporcional e o dizer “eu”. Para o autor, isto deve-se à evolução biológica, distinguindo assim seres humanos de outros animais.

Aponta também, a capacidade que o ser humano tem em se autorreferecenciar, e, as distinções feitas entre conceitos e noções acerca do que é bom ou justo. Trazendo assim a necessidade humana de compreensão, reciprocidade e de referências.

Ainda conforme Tugendhat (2013), traça um paralelo existente entre a egocentricidade e o altruísmo. Trazendo um debate interessante a respeito desta existência, objetivando o que de fato é um e o outro. Com a seguinte indagação: se o outro está bem, eu também estou bem. Proposta afirmativa no que tange ao entendimento de ser e estar, fazer e permanecer, viver e existir.

A COGNIÇÃO HUMANA

Fatos e fatores estes que ganham eco nas palavras e pensamentos de Dennett (2017), pois, este sugere as seguintes indagações: O ser humano está no topo da escala cognitiva? O que é consciência? E, ao lado disso, aponta para os conceitos existentes de linguagem, mente e pensamento, e ainda, as noções e suposições sobre o que sabemos a respeito de evolução e cognição.

Em sua obra *From bacteria to Bach and back: The evolution of minds,* Dennett (2017), já inicia promovendo o que ele chama de virando nosso mundo de cabeça para baixo. Perguntas feitas: Qual a origem da mente humana? Como chegamos a ter mentes? Entretanto, suaviza o autor, ao afirmar que não é tarefa difícil, pois, as respostas para isso não são mais misteriosas do que os estudos feitos sobre a gravidade.

Ele traz ao conhecimento de todos, descobertas recentes no campo da biologia e da ciência da computação, mostrando como uma mente compreensiva suportaria o fato de ter sobrevindo de um processo irracional de seleção natural. Aponta que um acontecimento preponderante ocorreu quando os humanos desenvolveram a capacidade de fazer coisas não baseadas no instinto genético.

Nesta obra, Dennett (2017), coloca pontos pertinentes e intrigantes ao mesmo modo, quais sejam: a compreensão sem competência, ou vice-versa; a não existência de um propósito para a evolução, posto acreditar que não há um desenho inteligente; a capacidade de aprender aumenta ao longo de uma escala; e, ao seu modo de ver, as informações úteis estão disponíveis aos organismos evoluídos com sucesso.

Em seu entendimento, somos apresentados a “memes” culturais implicado no rápido progresso da evolução em um curto período de tempo. “Palavras” ou linguagem, para Dennett, são como vírus, eles se espalham e infectam. Apresentando a explicação para evolução de conceitos complexos tais como a cultura.

A conclusão que ele chega é: mesmo com os avanços tecnológicos disponíveis, a dependência deles e a distribuição social do conhecimento faz com que o princípio continue a operar competência sem compressão. Desta maneira, não negligencie o progresso que foi feito ao longo da história da espécie, tendo cuidado em não superestimar a capacidade

da função cognitiva humana ou ignorar seus limites.

Um misto de simbologias e instrumentação ao desenvolvimento do ser humano, atina enredo nas palavras de Vigotski (2007), quando este aponta uma análise sobre as características que formarão o indivíduo ao longo da sua história.

O autor aponta três aspectos fundamentais: (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e; (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

São indagações feitas com propósitos de observação, reflexão e entendimento, situando o sujeito social ativo com o meio e as interações nele contidas, o pensar e o existir face às ações e transformações que acontecerão, a resolução de problemas e conflitos em termos de aceitação, imposição, argumentação e condução do bom convívio, o respeito aos respectivos espaços e os acordos e diálogos na busca pela compreensão entre uma ou mais pessoas.

No intuito de entender as concepções correntes nas relações entre desenvolvimento e aprendizado em crianças, Vigotski (2007) também discursa acerca de alguns pressupostos do crescimento deste ser, como a independência dos processos de aprendizado, por considerar que este é puramente externo e também é desenvolvimento, buscando assim uma combinação entre as relações inicialmente mencionadas.

RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS

O lúdico também apresenta nexos percebidos em outros campos de conhecimento, tais como: educação, cultura, questão social e políticas públicas. Com isto, apresenta uma tríade composta por movimento (brincar), pensamento (ciência cognitiva) e meio (tendências e influências). Cada um destes componentes traz suas nuances e consequentes desdobramentos.

As relações estabelecidas entre o brincar e a educação, a cultura, a questão social e as políticas públicas são possibilitadas em virtudes dos manifestos vistos quando da expressão corporal caminhar por entre esses territórios, e assim, requerer necessidades de acontecer, potenciais a serem explorados, importâncias para formação e transformação da realidade, e, a clara previsão legal.

Quando se abordam estes assuntos recorremos a Antropologia Filosófica que estuda a humanidade do ponto de vista social. E, conforme os escritos de Acha (2013), este ramo se dedica ao ente cultural, suas estruturas coletivas, linguagem, costumes, leis, obras artísticas e estruturais, dando ênfase aos fatos culturais como religião, direito, moral, artes, ferramentas, folclore, etc.

Verifica-se a grande potencialidade ofertada pelo brincar às diferentes áreas de

estudos, e consequentemente, suas verificações de assuntos específicos e mais detalhados. Destacando aqui, o indivíduo como ser pertencente à uma determinada sociedade. Com os acordos de conveniência, interesses mútuos, participações destacadas às recorrências de cotidiano, e, conseguintes ditames de usos e modas.

O passo a passo, como ordenamento natural da vida da pessoa, oferece liberdades, propicia oportunidades e amplia as capacidades, pois, já acontecem e crescem as ações e movimentos em prol das adições e amplificações do experimentar, sentir, gostar, demarcando e esboçando afinidades e preferências, que favoreceram a escalada humana que aos poucos se molda e contempla as distintas dimensões físico-motora, cognitiva-afetiva e social.

REFERÊNCIAS

ACHA, Juan Antonio. **Antropologia Filosófica**. Antropologia Filosófica / Juan Antonio Acha, Sérgio Ibanor Piva. – Batatais, SP : Claretiano, 2013. 181 p.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BATESON, Paul Patrick Gordon. **Play, playfulness, creativity and innovation** (Inglês: Estados Unidos) / Patrick Bateson, University of Cambridge and Paul Martin, Wolfson College, Cambridge. 2013. 164 pages.

BROCK, Avril et al. **Brincar: Aprendizagem para vida**. Tradução: Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso. 2011. 432 p.

DENNETT, Daniel. **From bacteria to Bach na back: The evolution of minds.** (Inglês: Estados Unidos). WW Norton & Company. 2017. 496 p.

DUTRA, Luiz Fernando de Araújo. **O campo da mente. Introdução crítica à Filosofia da mente.** (e-book). Florianópolis : 2017. 215 p.

EYSENCK, Michael W. **Manual de psicologia cognitiva**. [Recurso eletrônico] / Michael W. Eysenck, Mark T. Keane; tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Malmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger. – 7 ed. Porto Alegre : Artmed, 2017. 855 p.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 116 p.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1990. 328 p.

TUGENDHAT, Ernst. **Egocentricidade e mística: um estudo antropológico.** Tradução de Adriano Naves Brito e Valerio Rohden. São Paulo : WMF Martins Fontes, 2013. 190 p.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 220 p.

CAPÍTULO 2

DIREITO À EDUCAÇÃO E CIDADANIA: IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Data de aceite: 01/09/2022

Deijanete dos Santos

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional-FASP/ISEC - Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica - FAVENI - Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Inglês-FAVENI

Fernanda Afonso Varelo Araújo

Pós-graduada em Políticas Sociais e Gestão do SUAS FACESA- Faculdade do Complexo Educacional Santo André – ASSÚ – RN

Larisse Leite Albuquerque

Mestranda em Ciência Jurídica pela UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora de preparatório para concursos públicos e OAB. Advogada

Marilene dos Santos da Silva

Pós- graduada em Português e Literatura pela FASP/ISEC. Pós- graduada em Coordenação e Gestão Escolar pela FAVENI

Marinalva dos Santos Menezes

Professora. Pós - Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e institucional com Ênfase em Gestão Escolar pela Faculdade Kurios - FAK

Radiana Brasil Pereira

Assistente Social -Especialista em Direito de Família -Pós graduada em Assistência Social e Saúde Pública - Pós graduanda em saúde Mental pela URCA - Pós graduanda em docência do ensino superior pelo IFCE

Reginalda Francisca de Oliveira

Pós Graduação Gestão de Projetos Sociais e Políticas Públicas

Simony Maria da Silva Costa

Pós Graduação em Política Pública pela Faculdade FARESE. Pós Graduação em Gestão do SUAS Sistema Único de Assistência Social pela Faculdade IBRA

RESUMO: O direito à educação e a cidadania no Brasil faz parte dos direitos fundamentais positivados na Constituição Federal de 1988, o que quer dizer que do Estado é exigido uma prestação positiva para que realmente sejam efetivados, eles fazem parte da segunda dimensão dos direitos e por isso exigem essa prestação, esse agir. Sendo assim, o Estado cria políticas públicas para alcançar o maior número de pessoas com acesso à educação, bem como para aumentar a qualidade desse ensino, buscando a capacitação dos docentes, principalmente através de financiamentos. Com a pandemia do COVID-19, a educação tomou novos rumos, o ensino remoto veio para ficar e tanto os profissionais como os alunos tiveram que se moldar rapidamente a esse meio. A proposta desse trabalho é analisar o direito à educação e a cidadania no Brasil em uma perspectiva histórica e jurídica para debater sobre as implicações das tecnologias para as políticas educacionais brasileiras. Para a construção desse trabalho, serão utilizadas fontes bibliográficas na área de Direito constitucional, de educação e políticas públicas, além de artigos científicos e notícias

pertinentes ao tema. Será aplicado o método dedutivo, que terá cunho qualitativo, tendo em vista a finalidade de proporcionar ao leitor a compreensão do fenômeno estudado. Do mesmo modo, se fará uma análise sócio-histórica quanto á pesquisa bibliográfica e histórico-comparativa e crítica quanto à pesquisa documental.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pandemia; Políticas Públicas.

RIGHT TO EDUCATION AND CITIZENSHIP: IMPLICATIONS OF TECHNOLOGIES FOR BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The right to education and citizenship in Brazil is part of the fundamental rights enshrined in the Federal Constitution of 1988, which means that the State is required to provide a positive provision for them to actually be effective, they are part of the second dimension of rights and therefore demand this performance, this action. Therefore, the State creates public policies to reach the largest number of people with access to education, as well as to increase the quality of this education, seeking to train teachers, mainly through funding. With the COVID-19 pandemic, education took new directions, remote teaching is here to stay and both professionals and students had to quickly adapt to this environment. The purpose of this work is to analyze the right to education and citizenship in Brazil in a historical and legal perspective to discuss the implications of technologies for Brazilian educational policies. For the construction of this work, bibliographic sources will be used in the area of constitutional law, education and public policies, as well as scientific articles and news relevant to the topic. The deductive method will be applied, which will have a qualitative nature, with a view to providing the reader with an understanding of the phenomenon studied. In the same way, a socio-historical analysis will be made regarding the bibliographic and historical-comparative and critical research regarding the documentary research.
KEYWORDS: Education; Pandemic; Public policy.

1 I INTRODUÇÃO

Para se falar em direito à educação e cidadania, é importante entender sobre a evolução do constitucionalismo ao longo dos anos para chegar a estes direitos fundamentais. A ideia de limitação do poder do Estado já vem de muito tempo, isto por causa das graves violações de direitos pela arbitrariedade do Estado, é o caso por exemplo, da segunda guerra mundial. O documento jurídico Constituição nos mais diversos países vai surgindo então como um instrumento de proteção, acaba então tal documento servindo de ponte de um Estado autoritário para um Estado Democrático de Direito.

O constitucionalismo foi evoluindo aos poucos, com a criação de documentos jurídicos que não tinha uma grande eficácia, mas que mesmo apenas no papel já reconheciam alguns direitos e liberdades. A Constituição de Weimar de 1919, que incluiu, entre outros, os direitos da pessoa individual e da educação no ordenamento jurídico da Alemanha, exerceu grande influência no constitucionalismo depois da primeira guerra mundial. Porém muitas dessas garantias eram apenas formais, pois mesmo reconhecidas algumas liberdades, não

havia condições materiais para exercê-las. Desse modo, pretendia o movimento uma nova concepção de sociedade e de Estado, vez que a mera positivação de direitos fundamentais não era suficiente.

A Constituição brasileira de 1988 instituiu no ordenamento o Estado Democrático de Direito e Social e que é fruto desse pensamento pós-positivista e na sua estrutura traz os direitos e deveres individuais e coletivos, como também os direitos sociais, entre os quais está o direito à educação, que é uma cláusula pétrea, ou seja, tais direitos não podem ser diminuídos ou abolidos. Todos eles são considerados fundamentais, entendidos assim aqueles inerentes à pessoa humana, reconhecidos e positivados na Constituição de um determinado Estado.

Desse modo, cabe destacar que a proposta desse trabalho é analisar o direito à educação e a cidadania no Brasil em uma perspectiva histórica e jurídica para debater sobre as implicações das tecnologias para as políticas educacionais brasileiras. Para a construção desse trabalho, serão utilizadas fontes bibliográficas na área de Direito constitucional, de educação e políticas públicas, além de artigos científicos e notícias pertinentes ao tema. Será aplicado o método dedutivo, que terá cunho qualitativo, tendo em vista a finalidade de proporcionar ao leitor a compreensão do fenômeno estudado. Do mesmo modo, se fará uma análise sócio-histórica quanto á pesquisa bibliográfica e histórico-comparativa e crítica quanto à pesquisa documental.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceito de educação e cidadania

Os direitos de educação e cidadania são considerados de segunda dimensão, são assim considerados os direitos sociais, culturais e econômicos e os direitos coletivos, isso poque exige uma prestação positiva do Estado, um agir. O direito à educação está amparado no art. 6º da CF/88 e é justamente o desdobramento da perspectiva de um Estado Social do Direito (LENZA, 2012). Segundo a CF, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida incentivada com a colaboração da sociedade (LENZA,2012).

O direito à cidadania por sua vez, faz parte dos direitos políticos, estes são considerados instrumentos em que a Constituição se fixa para se garantir o exercício da soberania popular, ou seja, para que os cidadãos possam influenciar nas decisões políticas. O conceito de cidadania não é estático, ele vai mudando ao longo das transformações sociais, não é considerado cidadão apenas aquele que vota, veja o entendimento de Paulo Bonavides sobre o tema:

> "O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação,

> saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático". (BONAVIDES, 2009, p. 7).

Veja então que a cidadania está diretamente ligada ao exercício dos direitos sociais, como o da educação, ele não é mais apenas o direito de votar e ser votado. Se o direito à educação e a uma saúde digna de determinada pessoa está sendo violada, ela não está exercendo sua cidadania, inclusive o cidadão ele tem direito a participar das políticas públicas que o Estado institui. E o que é ser cidadão? é quando a pessoa está apta a exercer todos os direitos civis e políticos que lhes são assegurados.

Há que se falar também na ligação entre a cidadania e os direitos humanos, estes últimos são aqueles direitos internacionalizados, estão protegidos num âmbito internacional, quando a cidadania passa a ser protegida também nesse âmbito, ela é chamada de direito humano fundamental. Inclusive um dos fundamentos da República Federativa do Brasil é a cidadania, conforme seu art. 1º: "A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito federal, constituiu-se em estado democrático de Direito e tem como fundamentos: II- A cidadania."

Uma das nuances do direito à cidadania é o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, são modos justamente de participar da política como um todo:

> Distingue-se o plebiscito do referendo pelo momento da consulta realizada junto ao cidadão, sobre determinado ato ou decisão governamental. Se prévia temos o plebiscito, se posterior o referendo. Já a iniciativa popular vem regulamentada no art. 61 § 2º da CR/88 e pode ser exercida acaso se obtenha a subscrição de no mínimo 1% do eleitorado nacional, distribuído em pelo menos cinco Estados da federação e com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles. O projeto de iniciativa popular terá início na Câmara dos Deputados que, no caso, funcionará como casa iniciadora. (MELO, 2013, s/p.)

Porém há casos em que esses direitos políticos poderão ser suspensos, no caso por exemplo em que uma pessoa é condenada a uma pena privativa de liberdade, em que não poderá votar. A cidadania então é a consciência do papel de determinada pessoa para a reivindicação da democracia como um todo, da participação popular. E um dos direitos inerentes à cidadania é justamente o direito à educação.

2.2 Prática das políticas públicas na educação

O marco principal das políticas públicas, como se pode perceber, foi a Constituição brasileira de 1988, pois tornou dever do Estado, por exemplo, a educação infantil para criança de zero a seis anos. A política pública pode ser entendida como um conjunto de ações esforço tanto da sociedade como do Estado, como das instituições em geral para garantir de forma corriqueira determinados direitos, por exemplo, a educação. Veja o

conceito:

> Política pública são ações sociais coletivas que têm por objetivo à garantia de direitos perante a sociedade, envolvendo compromissos e tomadas de decisões para determinadas finalidades. É importante saber como são definidas algumas atividades que requerem uma avaliação nas etapas de planejamento das políticas e instruções governamentais, que geram informações que possibilitam novas escolhas na análise para possíveis necessidades de reorientações de ações para se alcançar os objetivos traçados. (MICHEL, s/a, s/p).

2.3 Política pública no ensino fundamental e médio

O ensino fundamental e médio fazem parte da educação básica, que deve ser assegurada pelo Estado, em 1996 foi aprovada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e o objetivo dela é disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, segundo seu art. 1º, §1º. Veja que a própria lei traz que a educação não é só o ambiente escolar, abrange também os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º do referido diploma.

Essa lei possibilitou reformas que foram se desenvolvendo aos poucos, a partir de 2001, com a Lei 10.172, foi instituída a duração de nove anos do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade. Na década de 90, vigorava a chamada teoria das competências que tinha como premissa o domínio do conhecimento e as competências necessárias ao exercício do trabalho.

Ressalte-se ainda que a partir de 2009, a matrícula na escola se tornou obrigatória a partir dos quatro anos de idade, tal medida tinha como objetivo assegurar que o aluno ingressasse mais cedo nas unidades de ensino e tivesse um tempo mais longo para a aprendizagem da alfabetização, além de poder terminar o fundamental mais cedo.

Pode se citar como exemplo o programa mais educação do MEC, que é uma estratégia para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental de modo a ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes. Ele é implementado de forma a desenvolver atividades não baseadas apenas naquele conhecimento metódico, mas ampliando atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, o que melhora decisivamente o desempenho escolar, complementando assim a carga horária desses alunos.

Esse programa então tem como finalidade contribuir para a:

> "I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
>
> II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e

> desempenho escolar;
>
> III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
>
> IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola." (EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/a).

Outra política pública que se pode citar é o Brasil escolarizado, que tem como objetivo garantir, com melhoria de qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação básica, que se apoia, entre outros na difusão de metodologias inovadoras de professores do ensino médio. Há ainda o programa escola básica ideal, seu principal objetivo é oferecer um atendimento de qualidade na educação básica, mas de que forma? ampliando a jornada escolar, por exemplo, com transporte escolar no ensino médio e concessão de bolsa de estudos.

Há ainda o Programa Gestão da Política de educação que coordena o planejamento e a formulação de políticas setoriais e a avaliação e controle dos programas na área da educação. Uma das tarefas desse programa é a capacitação de servidores públicos federais para qualificá-los e requalificá-los. Nesse sentido, a capacitação é primordial, pois para que chegue um conteúdo de qualidade aos discentes, além de uma estrutura adequada, um olhar de um professor extremamente qualificado, que sabe passar o conteúdo e ao mesmo tempo sabe formar um cidadão é imprescindível para a efetivação da educação. Nesse sentido, como bem cita o programa, deve haver um fortalecimento da política nacional para formação de professor do ensino fundamental.

Cite-se também o Programa de Democratização da gestão nos sistemas de ensino, seu escopo é assegurando a implantação de forma contínua e eficaz das políticas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino com a adoção de novos mecanismos de participação e controle social. Esse mecanismo de participação e controle social é extremamente relevante pois é um viés da cidadania, que pleiteia justamente esse direito de participar da vida política, ao mesmo tempo que dá poder à sociedade de decidir sobre os rumos da educação, se moldando assim a um Estado que realmente é democrático.

Há ainda o Programa de valorização e formação de professores e trabalhadores da educação, seu escopo é oferecer oportunidades de capacidade e formação continuada aos professores, como por exemplo, a concessão de bolsa de incentivo à formação inicial e continuada de professores da educação infantil e fundamental, bem como a Fomentação à pesquisa e desenvolvimento da educação infantil.

Uma das políticas públicas importantes é o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), ele funciona como uma redistribuição de recursos destinados à educação básica, esse dinheiro é utilizado na valorização dos professores, tem como objetivo reduzir as desigualdades de recursos de uma rede de ensino para outra, esse recurso é distribuído de acordo com o

número de estudantes que estão matriculados em sua rede de Educação Básica.

Outra política Pública é o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), em sua origem tal programa tem o escopo de promover ao mesmo tempo a expansão e a reestruturação de universidades federais. Ele foi instituído pelo Decreto 6.096/2007. Há críticas a tal política pública na medida em que:

> A priorização do ensino no programa promoveu ruptura com as outras duas finalidades – a pesquisa e a extensão – o que implicaria diminuição da qualidade do trabalho acadêmico e da pesquisa científica nas universidades federais. A outra meta, que era a de aprovação de 90% de estudantes, segundo o Andes-SN, só seria alcançada com aprovação em massa, o que implicaria em perda de qualidade do ensino. O Reuni, ao se restringir a um aumento quantitativo da graduação com a ampliação do acesso e permanência na educação superior e, na ânsia de perseguir o aumento das taxas de diplomação, pode ter colocado em risco a qualidade e excelência do ensino superior público. (CAMPOS, CARVALHO, s/a).

Falando agora em IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) tem como pressuposto intervir para promover uma educação tecnológica e profissional, alia a formação acadêmica e uma preparação para o trabalho. A função dos IFETs é essencial na educação brasileira, pois ajuda a elevar a qualificação dos trabalhadores.

2.4 Influência da tecnologia na educação brasileira pós pandemia

A tecnologia já estava presente na educação brasileira de uma forma cotidiana, porém não se comparava a forma que chegou em março de 2020. Com a chegada do COVID-19 ao Brasil e a decretação do estado de calamidade pública, os profissionais da educação tiveram que mudar imediatamente a forma como exerciam a sua função.

Os professores que ainda tinham pouco contato com a tecnologia tiveram que se acostumar às aulas remotas, tiveram que procurar meios de prender a atenção dos discentes, tiveram principalmente que aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas quase que instantaneamente, tiveram que enfrentar também problemas com conexão.

De outro lado, alunos acostumados a terem aulas presenciais tiveram que mudar sua rotina, tiveram que se adaptar às aulas remotas, que exigem muito mais disciplina e concentração, na medida em que o aluno por estar em casa, não mantém o mesmo foco. Antes, porém de iniciar as aulas remotas, houve também a paralisação das aulas, via-se a necessidade de promover o aprendizado de uma maneira diferente, gerando insegurança. Além de todos esses problemas, muitos sofreram com a realidade local, principalmente no que diz respeito à educação pública:

> Segundo dados divulgados pela *Teacher Task Force*, uma aliança internacional coordenada pela UNESCO, mais de 800 milhões de estudantes que estão com aulas suspensas não contam com um computador em casa, enquanto 43% do total de alunos não têm acesso à internet. Por isso, entender a multiplicidade de formatos sob os quais os conteúdos podem ser oferecidos é uma forma de considerar as diferentes realidades socioeconômicas dos alunos no Brasil.

(GIFE, 2020, s/a).

Levando em conta todas essa nuances, vê-se que as políticas públicas de educação devem se adequar a essa realidade que veio para ficar, o Brasil deve elaborar estratégias de atividade remota, para isso, os gestores da rede de educação devem estar a par da realidade e da importância de pensar novas formas de dar acesso aos alunos de educação à distância.

Muitos Municípios, por exemplo, não tinham nenhuma estratégia de ensino remoto e resolveram dar férias antecipadas, o que revela a desigualdade também com o ensino particular. Nesse momento, deve-se ter em mente tanto o estresse dos docentes e por consequência, o apoio a estes, dando-lhes ferramentas para que possam escolher qual estratégia irá aplicar para o ensino remoto. As políticas públicas devem incorporar a tecnologia no dia-a-dia das escolas o mais rápido possível.

3 I CONCLUSÃO

Para garantir o processo de ensino-aprendizagem, a educação brasileira deverá ser organizada nos próximos anos pensando no ensino remoto, todos os segmentos da educação devem ser analisados como a nova formação do professor, o uso da tecnologia a estrutura que a envolve. A lei das diretrizes básicas da educação deve ser transformada para que se atenda às demandas da pandemia, por exemplo, como fazer em uma casa com apenas um computador, que três filhos assistam à aula remotamente? mais do que nunca esse campo virtual e remoto deve ser valorizado, é a chamada cidadania digital, possuindo o Estado direitos e deveres, como também o indivíduo.

Para isso, a capacitação dos profissionais da educação é essencial, mais do que nunca o Estado deve intervir para assegurar o amplo acesso à educação e a cidadania. Se antes já era difícil obter a igualdade no ensino entre as redes privadas e públicas, agora se intensificou ainda mais as desigualdades, as classes mais baixas muitas vezes não tem os equipamentos eletrônicos necessários para poderem assistirem às aulas, por isso mesmo que urge que a Política Pública regulamente essa situação o mais rápido para garantir a não deficiência do estudo na rede pública.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Larisse Leite. **Liberdade de imprensa x direito de imagem: uma análise sobre o conflito de direitos fundamentais**. 2015.

ÂMBITOJURÍDICO. **Evolução histórica do conceito de cidadania e a declaração universal dos direitos do homem.** Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem/. Acesso em: 23 ago 2020.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. p. 7. Texto de José Luis Quadros de Magalhães.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira; CARVALHO, Cristina Helena Almeida Carvalho. **Análise do reuni como política pública de financiamento da expansão da educação superior.** Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/33-ICampos_CCarvalho_A-expansao-no-ensino-superior.pdf. Acesso em: 22 ago 2020.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **O Fundeb como política pública dde financiamento da educação básica**. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/99-613-1-PB.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

GIFE. **Planejamento, conectividade e tecnologia: quais são os principais desafios da educação em tempos de pandemia**. Acesso em: https://gife.org.br/planejamento-conectividade-e-tecnologia-quais-sao-os-principais-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia/. Disponível em: 22 ago. 2020.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MELO, Gétúlio Costa. **Evolução histórica do conceito de cidadania e a declaração universal dos direitos do homem.** Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem/#_ftn1. Acesso em: 23 ago. 2020.

MICHEL, Fernanda Vach. **Prática das políticas públicas.** Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/pratica-das-politicas-publicas.htm. Acesso em: 23 ago 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Novo Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 21 ago. 2020.

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao. Acesso em: 23 ago 2020.

CAPÍTULO 3

DOCENTE DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – ANÁLISE PROSPECTIVA DO PERFIL

Data de aceite: 01/09/2022

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil
http://orcid.org/0000.0003.3916.972X

Dado a lume, originalmente, no periódico Campo da História, em 2022

RESUMO: A educação no contexto acadêmico e social é um processo dinâmico, os professores de Relações Internacionais se movimentam conforme os passos determinados pelas instituições formadoras e estas atendem as necessidades da sociedade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo revisão de bibliografia integrativa**.** Os resultados apontam um professor com conhecimento científico, valores, fundamentos filosóficos e políticos da esfera da educação, capaz de criar conhecimento próprio, para então ensinar ao aluno a qualidade fundamental da Universidade que é a criação científica. Conclui-se, neste sentido, a necessidade da criação de um cenário para debates das experiências vivenciadas no cotidiano educacional e profissional acadêmico. Um primeiro passo para a efetivação da troca de experiências e efetiva colaboração profissional entre docentes, além de abranger a sistematização das inúmeras práticas pedagógicas postas em ação nas Universidades.
PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ensino. Relações Internacionais.

INTERNATIONAL RELATIONS TEACHER – PROSPECTIVE PROFILE ANALYSIS

ABSTRACT: Education in the academic and social context is a dynamic process, the teachers of International Relations move according to the steps determined by the educational institutions and these meet the needs of society. This is a qualitative research, integrative literature review. The results point to a teacher with scientific knowledge, values, philosophical and political foundations of the sphere of education, able to create his or her own knowledge, to then teach the student the fundamental quality of the University, which is scientific creation. We conclude, in this sense, the need to create a scenario for debates about the experiences lived in the educational and professional academic daily life. A first stage for the effective exchange of experiences and effective professional collaboration among teachers, as well as the systematization of the numerous pedagogical practices put into action in universities.
KEYWORDS: Teaching. Learning. International Relations.

INTRODUÇÃO

A conjuntura em que se vive, onde avulta a persecução de formar uma mentalidade universitária crítica, com a formação de um

profissional preparado para atuar na sociedade a partir de uma educação integral e instrutiva, com pensamento conduzido pelo fio da moralidade, responsabilidade e prática transformadora. (FINKLER, 2017).

A universidade contemporânea, na visão de Finkler (2017), atribui um valor menor aos aspectos moral e cultural, incentivando um saber filosófico, delimitando drasticamente os conhecimentos apresentados aos estudantes. Na análise do autor, o momento é o de recuperar a influência ético-pedagógica dos professores sobre os alunos.

A educação no contexto acadêmico e social é um processo dinâmico, os professores de Relações Internacionais se movimentam conforme os passos determinados pelas instituições formadoras e estas atendem as necessidades da sociedade. O domínio do conhecimento de um campo de saber é a necessidade do professor, a base da sua formação e de seu desempenho nas universidades. (CUNHA, 2018).

De acordo, com o alvitre de Luckesi (2005), em cônsono com a qual, no curso da História, percebe-se que o ser humano desenvolve sua inteligência no afã de dominar os segredos do mundo, da sua realidade concreta. Em virtude do potencial de saber, o homem apresenta um patrimônio razoável de realizações, na proporção dessas conquistas que a razão humana evolui, apresentando novas exigências de objetividade, clareza, raciocínio, argumentação, provas, evidências e justificativas racionalmente coerentes.

Pode-se mesmo dizer que hoje o homem respira um clima global já enriquecido por tais conquistas. Especialmente, na universidade, acredita-se que tal clima deva ser cultivado, criado, recriado e avaliado. Isso se realiza na medida em que se labora criticamente, com a mentalidade de quem anela labutar cientificamente (LUCKESI, 2000).

Para Bolzan e Powaczuk (2017), a formação do professor universitário é um processo em constante construção, compreendido a partir da perspectiva sociocultural, na dinâmica dos processos psicológicos e da atividade produtiva do homem. A aprendizagem da docência é um movimento das possibilidades internas e externas do homem.

Assim, erige uma faina mais específica, o objetivo de analisar, de forma prospectiva, o perfil do professor de Relações Internacionais, na forma ideal, posto que a inexistência de estudos a respeito do tema. Contudo, a relevância da matéria em tela justifica os riscos do pioneirismo.

O estudo tem como questão norteadora: Qual o perfil ideal do professor de Relações Internacionais para atuar nas instituições universitárias?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo revisão de bibliografia integrativa. A busca de informações que possam aumentar o conhecimento sobre o tema de estudo, apresentando impressões, opiniões e pontos de vista. (Silveira & Córdova, 2009).

Para condução da pesquisa, percorreram-se seis etapas: realizar uma pergunta de pesquisa; busca dos estudos primários para investigação; extração dos dados encontrados; avaliação dos estudos; análise e síntese dos resultados. (Souza *et al.*, 2010).

DESENVOLVIMENTO

Quando se pensa no docente da educação superior, nomeadamente o de Relações Internacionais, faz-se mister idealizar um professor que, ao lado do conhecimento característico de sua área, possua uma habilidade convincente de educar, essencialmente, a explicitação para si mesmo de valores, embasamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção ambicionada. (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

O ensino das relações internacionais é, como em todas as disciplinas acadêmicas, localizado em mais de uma dimensão. Todas as ciências sociais devem suas origens e desenvolvimento à interação com o mundo de fora: a Economia nasceu como uma resposta ao comércio e à industrialização dos séculos XVIII e XIX, a Sociologia da evolução das sociedades urbanas, a Antropologia do encontro colonial. (HALLIDAY, 1999).

As Relações Internacionais (RI) pode ser considerada um ramo da ciência política, da história internacional, da economia internacional, direito público internacional da ética internacional ou da diplomacia. As RI é considerada um campo interdisciplinar, onde a guerra e a diplomacia caminham paralelamente, sendo citado na Grécia Antiga, tornando-se disciplina acadêmica no início do século XX. (JACKSON, 2018).

O professor de Relações Internacionais deve possuir ampla e sólida formação em metodologia científica, visto que, antes de tudo, revestido da condição de cientista e pesquisador; não deve prescindir de sólida formação didático-pedagógica, considerando que, a par de dispor do conhecimento específico na matéria lecionada. Deve conhecer a metodologia de ensino para maior eficácia na ação funcional; deve possuir visão holística e não compartimentada do fenômeno científico; precisa de sólida formação em Filosofia e Sociologia, dominando completamente uma das abordagens pela qual se pode analisar a sociedade internacional, como por exemplo, Direito Internacional, Economia Internacional, Política Internacional, ademais de Comércio Exterior. (JACKSON, 2018).

Um professor excedendo a forçosa aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, implementa ação formativa, aponta para a ampliação da consciência crítica dos educandos, protagonistas precípuos do fenômeno ensino-aprendizagem, que necessita se aprestar para o concurso na vida social. (DIAS; PETITTO, 2005).

Um professor que selecione atenciosamente, os afazeres educativos a serem empregados como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, colaborando para o crescimento e ampliação dos dois. Um professor que no seu atuar legítimo evidencie sua própria cidadania, quando exerce seus deveres, reivindicando seus direitos, quando interpreta a realidade para organizar-se e agir com percepção ideológica. (STIVANIN, 2007).

A partir de tais premissas, o professor de RI deve ser um profissional bem informado, assim como um pesquisador diligente, democrático, sem, contudo, descurar da disciplina, ao mesmo tempo deve ser crítico e participativo, orientador e não instrutor.

Halliday (1999), discorrendo sobre as influência formativas, analisa que, mesmo que cada um possua sua agenda como área de estudo na universidade, é preciso não se deixar levar pelo modismo do momento e/ou pelas pressões do poder para se que se visualize imparcialmente seu objeto de estudo. Tendo como dever, usar sua essência e métodos como modo de acentuar e treinar a mente dos estudantes e seu próprio conjunto permanente de preocupações disciplinares.

Há evidencia ainda, de que nas relações internacionais estas preocupações disciplinares possuem dois pontos divergentes, ou seja, um acentuadamente analítico, referente à representação do Estado nas relações internacionais, à problemática da ordem na ausência de uma autoridade suprema, ao relacionamento entre o poder e a segurança, à interação da economia com a força militar, as causas do conflito e às bases da cooperação. E outro denominado normativo, relacionado à questão da força e quando e como seria legítimo usá-la, às obrigações devidas ou não ao nosso Estado, ao lugar da moralidade nas relações internacionais e aos erros e acertos da intervenção. (HALLIDAY, 1999, P. 18).

Analisando agora suas semelhanças, o pensador aludido assevera que as relações internacionais são igualmente localizadas em uma outra esfera, ou seja, a do mundo "real", ou a do mundo "não-reflexivo", destacando-se os sentimentos que se referem à nacionalidade e às forças de identificação, relacionadas à conhecida e quase universal incidência de teorias de conspiração e suspeitas sobre "estrangeiros". O desconhecimento, até mesmo por parte dos mais instruídos, sobre outros países, e a facilidade com que as paixões públicas são provocadas pelo papel enganoso do estrangeiro, do "outro".

Ainda destaca, que os estudantes de relações internacionais são os mais propensos a se depararem com maiores incompreensões e ignorâncias, e os que irão se envolver em mais depuração conceitual, ética e factual de todos os estudantes das Ciências Sociais, no âmbito das instituições de educação superior. (Halliday, 1999).

Outras preocupações contornam o estudo acadêmico das RI com o mundo de fora, a mais nítida consiste em que, por via de regra, as pessoas sentem que o internacional, entrementes em que abrange grande importância, constitui-se também ameaça, precisamente militar, sendo ainda uma arena onde grandes benefícios e perdas econômicas estão em jogo. (AYERBE, 2005).

Neste sentido, o estudo acadêmico das relações internacionais inicia a partir da tentativa de inquirir as causas da maior de todas as tragédias, a guerra, e elaborar meios para diminuir sua futura incidência. (ALVES, 2014). Partindo desse ponto, o curso de graduação em relações internacionais enceta a abranger uma agenda mais ampla, particularmente econômica. Destarte, consoante se verificam mutações no orbe terrestre, da mesma forma se alteram as questões colocadas para o estudo acadêmico do internacional.

Para Halliday (1999, p. 19), o escolho reside na própria pressão das questões internacionais, e a demanda para sua análise e comentário pode agir como estímulo e controle do pensamento, além de servir como desvio, porquanto, em resultado, ademais da

curiosidade com relação ao mundo, o trabalho universitário se molda pelo que os financiadores *policy makers* leem no jornal. Fixar a agenda acadêmica das relações internacionais, com fulcro em tais preocupações é, contudo, arriscado. Devido à possibilidade de perda de independência e perspectiva histórica e conceitual.

Aos que têm como profissão o ato de ensinar e estudar em uma universidade as RI, o assunto não tem uma definição, além do sábio comentário acerca das notícias de ontem ou a breve aparição da história internacional comparada e comentada. (CASTRO, 2012). Nas relações internacionais, a pressão é maior devido a sua invisibilidade teórica, ou seja, o ator adicional e menos evidente.

Com base nos relatos de D'antola (1992), visualiza-se o docente de RI como um professor possuidor de conhecimento cientifico amplo de sua área, com desenvoltura incontestável de educar, tomando para si mesmo, precisamente, a explicitação de valores, fundamentos filosóficos e políticos presentes na esfera da educação. Esses valores irão guiá-lo no sentindo desejado, a partir de uma consciência estimule a aquisição de conhecimentos e as capacidades intelectuais, no desenvolvimento intelectual dos educandos.

Neste sentido, ao professor cumpre ver no educando o primordial ator do fenômeno de ensino-aprendizagem, que necessita ser preparado para a futura participação na vida social. Tornando-se docente que eleja meticulosamente as fainas educativas a implementar, como fonte intermediária da reflexão na relação aluno-professor, colaborando para o desenvolvimento e crescimento de ambos. Ou ainda, um professor que demonstre naturalmente sua cidadania em suas ações, no cumprimento de seus deveres, na reivindicação dos seus direitos e na interpretação da realidade para sua própria organização e militância política.

Ao se analisar a docência nas RI, importa destacar o valor da pesquisa na construção do docente, devendo dispor da proficiência de criar conhecimento próprio, para então ensinar ao aprendiz a virtude fundamental da universidade – a criação científica. Logo, o professor que se sinta desafiado em sua atividade, refletindo, formulando e reformulando os conhecimentos, possibilita ao educando a conquista de espaços para produzir com independência e criatividade, estará por certo consciente de que a Universidade tem um compromisso com a qualidade de vida e a sociedade como um todo. (SARTORI, 2009).

Em diferentes circunstâncias de pesquisa e cursos de capacitação de docentes, certa síndrome que tem dificultado a labuta em sala de aula e, consequentemente, o desenvolvimento curricular, a metodologia de ensino.

As aulas expositivas e leituras de textos são as escolhidas para o ensino-aprendizagem. Percebe-se a rara presença das estratégias de ensino que possam favorecer a aquisição de habilidades, costumes e desenvolvimento das capacidades cognitivas, verificando-se apenas o domínio de conhecimentos e o falso conflito entre pesquisa básica e aplicada. Inexiste a estimulação e exposição dos alunos a reptos, à maior participação

nas discussões políticas que interessam a qualquer área de estudo. (D'ANTOLA, 1992; GRILLO *et al.,* 2010).

As necessidades humanas e o compromisso de mutação social não se incorporam na triagem dos conteúdos, no ordenamento de avaliação e muito menos na metodologia. A avaliação da aprendizagem expõe os dados obtidos, indicando essa área como a menos conhecida e mais desprezada no processo de ensino. As dificuldades observadas se situam desde seu conceito até sua elaboração, por mais simples que seja. (GRILLO *et al.,* 2010).

Deduz-se que as questões mais importantes da avaliação, como sua relação com o projeto pedagógico, com o curso e com a instituição, ou a sua utilização como forma autoritária de poder e instrumento político para manutenção do *status quo*, demandam amplo debate e clarificações. (GRILLO *et al.,* 2010).

Na forma do magistério de D'antola (1992), conscientemente ou não, a avaliação tem sido apontada, mormente por alunos, na condição de poderoso instrumento de pressão e punição sob o domínio dos educadores.

Em consonância com a preleção de Veiga *et al.* (2000), a partir da segunda metade do século XX, pôde se verificar várias transformações importantes na vida em geral, como nos costumes, nos contatos e no modo de pensar a realidade.

Não se pode negar a expectativa globalizante do grande contingente de pessoas que logram, além dos espaços particulares e comunitários, a rede interativa das relações entre diferentes países, culturas, limites e possibilidades.

Assim, Veiga *et al.* (2000) relata que esta expectativa facilita a preparação de uma nova justaposição, pois, descobre-se lacunas e implicações da interdependência. Assimila-se que a qualidade de vida no planeta depende propriamente da humanidade e sua responsabilidade. Fato que a autora denomina de "ecumenismo mundial", o qual necessita interceder no dinâmico ritmo das inovações que pressupõe, ainda, a precisão de um conceito mais amplo para o enfrentamento do novo.

Neste sentido, questiona-se quais seriam as consequências desse cenário para a esfera educacional. Veiga *et al.* (2000) responde que, a princípio, seriam diversas. Justificando, com a constatação de que, quando instituições educativas foram pensadas, estavam inseridas em um contexto extremamente diferente do atual. Nota-se que é nítida a premência de se ventilar os princípios e o modo como as instituições educativas dirigem o pronunciamento claro e distinto entre conhecimento científico e senso comum, assim como os fatos, os sentimentos, as dificuldades e as possíveis opções de solução.

Ademais, constata Veiga (*et al.* 2000), que presentemente, vive-se um momento paradoxal, porquanto, se de um modo o indivíduo se vê inserido num acelerado ritmo de profundas mudanças e inovações, de outro modo, vê-se paralisado diante da impossibilidade de pensar em soluções para os problemas e para as crises estruturais e ainda, contribuir para a promoção da transformação social que se apresenta. Neste contexto, os projetos educativos parecem estar diante de vários caminhos que podem levar ao conhecimento

como regulação e como emancipação. (LIBÂNEO, 2001).

Nos últimos tempos, segundo Michalovicz (2017) o conhecimento como regulação vêm recebendo total primazia sobre o conhecimento como emancipação. Além de que, a escolha pela emancipação sugere a criação de exercícios retrospectivos e prospectivos, possibilitando idealizar a área de possibilidades que seria ampliada à subjetividade e a sociabilidade do indivíduo com a devida estabilidade entre a regulação e a emancipação.

Tais exercícios pressupõem uma estirpe de aprestamento profissional da educação, o qual abrange uma reavaliação de sua formação. Todavia, com o amplo repertório de preocupações com a melhoria da qualidade de ensino, os procedimentos de formação inicial e continuada desse profissional demandam ainda de amplo aprimoramento e adequação à realidade. (CAPELLINI, 2004).

De acordo com Araújo e Vasconcelos (2000), pode-se afirmar que a universidade urge de conscientização da necessidade de investir tempo, esforço e recursos em programas e projetos direcionados à capacitação e desenvolvimento de seus recursos humanos. Vale ressaltar que a busca pela melhoria da qualidade de ensino universitário não envolve somente o profissional liberal-docente, e sim todos os docentes, sem exceção, constituem um quadro de preocupações semelhantes, igualmente válidas e necessárias.

Na concepção de Araújo e Vasconcelos (2000), a Universidade deve gerar um espaço que permita a seus docentes a reflexão sobre a sua própria prática, objetivando a melhoria da qualidade pedagógica de todos os seus cursos e de seus professores em exercício. Em outras palavras, Silveira *apud* Araújo e Vasconcelos (2000, p.51), opina que o trabalho docente pode ser em grande proporção enriquecido se, periodicamente, os professores, em qualquer nível, possam se dedicar a refletir e redigir acerca do exercício de suas funções.

Para o Sociólogo Pedro Demo *apud* Araújo e Vasconcelos (2019), o verdadeiro docente deve ter produção própria proveniente de atividades de pesquisa, pois, quem nada tem a ensinar é quem não tem produção própria. A educação é um veículo que promove, cria, avigora e mantém a posse da liberdade, criatividade, crescimento e conhecimento.

Outra consideração é feita pelo Sociólogo Henry Giroux (1997), para quem o professor, como intelectual crítico que deve ser, necessita exercitar o pensamento dialético ligando-se tanto à crítica como à reedificação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se contribuir, com o estudo, na definição do perfil do professor de Relações Internacionais (RI) para atuar com alunos nas instituições universitárias.

O estudo das RI acontece em todo o momento da história, envolvendo as relações de paz e guerra, e as relações internacionais atuam como mediador. Como disciplina e formação de Graduação em RI surge as formalmente no século XX, os estudiosos constata

que o professor atende o que lhe é determinado pelas instituições formadoras, devendo possuidor conhecimento cientifico, valores, fundamentos filosóficos e políticos da esfera da educação para inferir no desenvolvimento intelectual dos educandos.

No XXI, o professor de RI entende que seu papel ultrapassa o perfil e o muro das instituições. É visto como ator do fenômeno de ensino-aprendizagem, devendo escolher cuidadosamente as tarefas educativas e avaliativas aplicadas aos educandos.

A docência nas relações internacionais, mister se faz destacar o valor da pesquisa na construção do docente. O professor deve ser capaz de criar conhecimento próprio, para então ensinar ao aluno a qualidade fundamental da Universidade que é a criação científica. O professor se sente desafiado em suas atividades, refletindo, formulando e reformulando seus conhecimentos, possibilitando ao educando a conquista de espaços para produzir com independência e criatividade, estará por certo consciente de que a Universidade tem um compromisso com a qualidade devida à sociedade como um todo.

Neste sentido, urge a criação de um cenário para debates, tanto para a avaliação como para a análise das experiências vivenciadas no cotidiano educacional e profissional acadêmico. Um primeiro e pujante passo para a efetivação da troca de experiências e também, da efetiva colaboração profissional entre docentes, além de abranger a sistematização das inúmeras práticas pedagógicas postas em ação nas Universidades.

Outros estudos podem avançar nas Relações Internacionais, quanto ao conhecimentos derivado das pesquisas realizadas pelos professores nas Universidades. Já que as relações internacionais vêm atuando em muitos momentos de conflitos e estremecimentos de relacionamentos no momento atual do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. S. F. **Por uma teoria crítica das relações internacionais**: as contribuições de Jürgen Habernas. São Paulo: Editora Unesp, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126231/ISBN9788579836008.pdf?sequence=1. Acesso em: 1 maio 2022.

ARAÚJO, R. L.; VASCONCELOS M. A. A. A representação política na democracia indireta brasileira. **Revista Jurídica Legalislux,** v. 1, n. 1, p. 71-81, 2019. Disponível em: http://periodicosfacesf.com.br/index.php/Legalislux/article/view/7. Acesso em: 1 maio 2022.

AYERBE, L. F. Os Estados Unidos e as relações internacionais contemporâneas. **CONTEXTO INTERNACIONAL**, v. 27, n. 2, p. 331-368, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cint/a/SfFrdwPWhc558XnsFd9XVyK/?format=pdf&lang=pt

CASTRO, T. **Teoria das relações internacionais**. Brasília: FUNAG, 2012.

CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação,** v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

D'ANTOLA, A. (org.). **A Prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

DIAS, C. L.; PETITTO, S. Formação docente x tecnologias da informação: novos paradigmas. **REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE PSICOLOGIA,** ano III, n. 5, p. 1-14, 2004.

FINKLER, M. Formação profissional e/ou educação universitária: de onde viemos, para onde vamos? **Interface, v**. 21, n. 61, p. 465-48, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/bwrgCgfYqfZ3mt3JpZzZ6SS/?lang=pt. Acesso em: 1 maio 2022.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. *In:* GIROUX, H. A. (org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M.; FREITAS, A. L. S.; CÔRTES, H. S.; HARRES, J. B. S.; CAMPOS, M. B.; LIMA, V. M. R. (org.). **Por que falar ainda em avaliação**? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

HALLIDAY, F. **Repensando as relações internacionais**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

JACKSON, R. **Introdução às relações internacionais: teorias e abordagens**. Tradução Bárbara Duarte, Carlos Alberto Medeiros. 3. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 maio 2022.

LUCKESI, C. C.; COSNA, E. B. J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICALOVICZ, C. C. De regulação a emancipação: escola, conhecimento e desigualdades escolares. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 26 a 29 out. 2017. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica, 2017. p. 9978-9991. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23893_13225.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço:** da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16914/000708034.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 maio 2022.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (ed.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, M. T., SILVA, M. D., CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein,** v. 8, n. 1 Pt 1, 102-106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 maio 2022.

STIVANIN, N. F. **Estágio Curricular**: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFSM. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. *In:* VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p.161-191.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E INTERGERACIONALIDADE: O VIVIDO NA UMA/UFT NA FUNDAÇÃO DO CENTRO INTERGERACIONAL SARAH GOMES

Data de aceite: 01/09/2022

Fernando Afonso Nunes Filho
Mestre em Educação, Assessor de Projetos da UMA/UFT
https//:http://lattes.cnpq.br/6545051270254631

Neila Barbosa Osório
Pós-Doutora em Educação/UEPA, Professora Associada da UFT
http://lattes.cnpq.br/8325746711520223

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Doutoranda em Educação na Amazônia, Professora da UMA/UFT
http://lattes.cnpq.br/0686557125950405

RESUMO: Tendo como objetivo promover práticas educativas intergeracionais entre crianças e velhos nasce o Centro Intergeracional Sarah Gomes, vinculado à Universidade da Maturidade – UMA/UFT. Por meio de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social. A temática da intergeracionalidade surge como uma necessidade histórica, resultado de mudanças socioeconômicas que ocorrem nas últimas décadas. O centro é fruto de anos de experiências da equipe da UMA/UFT, aqui relatadas que permitem a construção de uma sociedade mais justa entre gerações, com relações de "interajuda" e de solidariedade, proporcionando acesso a um ambiente social e cultural voltado para a melhoria da qualidade vida entre gerações. Foi lançado em 2020, no dia 1º de outubro, em que se comemora o Dia Internacional do Idoso, o Centro já iniciou suas atividades formando a primeira turma de profissionais que estarão aptos a trabalhar com Educação Intergeracional na prática e agora segue suas atividades em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e uma Escola de Tempo Integral de Palmas-TO.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Intergeracionalidade; Gerações; Aprendizagem ao longo da Vida; Envelhecimento Humano.

ABSTRACT: The Sarah Gomes Intergenerational Center was created with the aim of promoting intergenerational educational practices among children and the elderly, linked to the University of Maturity – UMA/UFT. Through learning processes and society's sensitization for the development issues, in a context of interdependence growing, with the aim of action oriented towards social transformation. The issue of intergenerationality emerges as a historical necessity, a result of socioeconomic changes that have taken place in recent decades. The center is the result of years of experiences of the UMA/UFT team, reported here, that allow the construction of a more just society between generations, with "inter-help" and solidarity relationships, providing access to a social and cultural environment focused on improving the quality of life between generations. It was launched in 2020, on October 1st, when the International Day of the Elderly is celebrated, the Center has already started its activities forming the first group of professionals who will be able to effectively work with Intergenerational Education,

and now follows its activities in a Municipal Center for Early Childhood Education – CMEI and a Full-Time School in Palmas-TO.
KEYWORDS: Education; Intergenerationality; generations; Lifelong Learning; Human Aging.

INTRODUÇÃO

Observamos que com o passar dos anos há um enfraquecimento das relações entre as gerações mais velhas e as mais novas. Isso deve ao fato do às alterações no panorama demográfico, cultural e social verificado no Brasil nos últimos anos.

Lisboa, Carneiro e Jablonski (2007) observam a família como uma instituição histórico-social, cujos membros têm características singulares e plurais, onde se estabelecem laços de aliança, filiação e fraternidade, e onde se encontra uma herança intergeracional.

Já para Mannhein (1928) *geração*: "consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo" (p.364).

Patrício (2014) aponta a distância geográfica dos membros, que leva muitas vezes à exclusão dos velhos, e a falta de apoio familiar. Com a distância, o contato entre gerações diminui, fica prejudicadas as relações, a transmissão de conhecimentos, valores e a própria convivência familiar;

Alves e Pinto (2012) acrescentam que a solidariedade entre as gerações deve ser construída, ensinada, aprendida, treinada e estimulada de forma a aumentar a proximidade entre as gerações.

Aprender e trabalhar juntos ajuda a preencher lacunas e evita estereótipos negativos. Cada geração também aprende como se conectar e se comunicar. A aprendizagem Intergeracional é uma forma de aprender juntos e com diferentes gerações.

Em nossas pesquisas constatamos que existem poucos espaços que promovam os momentos de encontro entre as gerações, condicionando o surgimento de preconceitos e de estereótipos sociais relacionados à segregação por idades. Como aproximar os mais jovens aos mais velhos? Uma questão recorrente e quase vital no contexto do inevitável envelhecimento da população do planeta.

Cabral e Marcuch (2016), a emergência intergeracional é necessária, cria espaços de partilha entre as gerações, foca assim numa educação intergeracional que vise o desenvolvimento, partilha, aquisição de novos saberes e competências.

A implantação do Centro Intergeracional Sarah Gomes aqui descrito constitui uma iniciativa incomum no Brasil. Múltiplas dificuldades podem ser apontadas para a elaboração de um projeto intergeracional, entre as quais destacamos:

- Alcançar e selecionar participantes;
- Que pessoas de diferentes gerações aceitem encontrar-se, os grupos geracio-

nais têm preferências, necessidades diferentes que podem dificultar a participação;

- Financiamento e recursos escasos;
- Dificuldades na organização de uma rede de instituições apropriadas;
- Preconceitos sociais e estereótipos de uma geração em relação à outra;

A proposta envolve não só a relação entre as gerações, mas também, a colaboração entre atividades e serviços, assim como, o desenvolvimento de atividades benéficas para todos os participantes tendo como ponto central a Educação.

A educação intergeracional conduz os participantes para novos conhecimentos e aprendizagens. Assim, novos saberes serão transmitidos e, com isso, ambas as gerações poderão adquirir novas competências no domínio social e afetivo.

Dito isso, destacamos que nosso projeto é um instrumento é um instrumento mobilizador da comunidade, baseadas em processo humano básico que combina gerações para alcançar um bem comum.

Quando as gerações mais velhas e mais novas trabalham juntas, elas adquirem habilidades, valores e conhecimento. Práticas intergeracionais cobrem uma ampla gama de projetos e atividades que são empreendida com o objetivo de conectar gerações.

Isso pode ser realizado por um vários motivos: interesse geral; com um objetivo específico em mente; para resolver um problema ou conflito ou apoiar gerações diferentes, para citar apenas alguns.

No entanto, todos os projetos e atividades intergeracionais irão fornecer um veículo para as gerações interagirem e engajem-se no problema ou atividade juntos. Muitos irão, intencionalmente ou não, fornecer oportunidades de aprendizagem.

Villas-Boas, et. al. (2016): primeiros projetos intergeracionais surgem década de 60 nos EUA, com o objetivo de combater a separação geográfica dos membros das famílias. Hoje em uma rápida pesquisa na web é possível encontrar projetos que se desenvolvem-se por todo o mundo, utilizados como estratégia de intervenção entre gerações como destaque de suas atividades.

Crianças, incluindo adolescentes, aprendem e aprendem muito com os Programas de Aprendizagem Intergeracional. Por exemplo, eles ganham compaixão, paciência, habilidades de comunicação, desejo de retribuir à comunidade e atenção individual. Eles também aprendem lições de vida, ficam menos com medo de falar com os adultos mais velhos, aprendem a respeitar a geração mais velha e se tornam menos focados em si mesmos.

Os idosos ganham um senso renovado de autoestima e companheirismo. O programa os mantém ativos e também lhes dá o que esperar. Os idosos também se tornam modelos e as crianças os ajudam a lembrar de seu passado.

Como dito a aprendizagem intergeracional pode iluminar as vidas de crianças e

adultos. Por causa dos benefícios significativos, por que não expandir nossos horizontes e aprender com os jovens e os mais velhos?

Para nós da Universidade da Maturidade-UMA/UFT o envelhecimento não deve encarado como um problema e, ao engajar esforços de fortalecer as relações entre gerações, direcionamo-nos para a promoção do envelhecimento saudável e ativo onde a sociedade trabalha para que os mais velhos se mantenham inseridos na comunidade.

CAMINHOS PERCORRIDOS – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Parece utópico falar em intergeracionalidade em uma sociedade fortemente marcada pelo egoísmo e individualismo, mas a experiência das ações que temos desenvolvido na Universidade da Maturidade – UMA/UFT nos últimos dez anos demonstra que é um desafio possível de ser superado.

Concordamos portanto com (Novaes, 1997:5 *apud* Carvalho (2012) quando insere: que "a criança e o idoso talvez se reúnam numa dimensão intemporal do ser, a qual eles pertencem por direito, um por não haver ainda saído dela e o outro por tê-la reencontrado".

Frisamos que a aproximação das diferentes gerações deve levar em conta não só a cronologia, mas deve considerar os estilos de vida, o saber, valores, memória, com intuito de viabilizar uma relação entre as distintas gerações (Carvalho, 2012).

Na constituição do Centro Intergeracional Sarah Gomes partimos da máxima freiriana que nos ilumina quando evoca que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes!". Respeitamos, portanto, os saberes de cada indivíduo que participa construindo, desconstruindo e reconstruindo o que achava que sabia criando assim um novo olhar para si, para o próximo e para o mundo.

Mínguez (2010) elucida que projetos intergeracionais ajudam a pensar na velhice de forma positiva, reforça laços. Trazem novas formas de pensar e agir promovem mudanças benéficas para todas as idades. França, Silva e Barreto (2010).

A aprendizagem intergeracional é a maneira pela qual pessoas de todas as idades podem aprender juntas e umas com as outras. Entendemos que é uma parte importante da Aprendizagem ao Longo da Vida, onde as gerações trabalham juntas para adquirir habilidades, valores e conhecimento.

Para além da transferência de conhecimento, promove relações de aprendizagem recíprocas entre diferentes gerações e ajuda a desenvolver o capital social e a coesão social nas nossas sociedades em envelhecimento.

Mínguez (2010) *apud* Oliveira (2018) todos projetos intergeracionais devem percorrer três fases: A 1ª fase é a da aproximação, contribui para uma melhora do entender entre as gerações. Já a 2ª fase é a dos serviços. desenvolve-se atividades de apoio a gerações com poucos recursos, onde apresentam serviços mútuos. E, por fim, a 3ª fase, desenvolvimento comunitário em cuidados familiares, educação, apoio e regulação intelectual.

Seguindo estes passos a Universidade da Maturidade – UMA/UFT há dez anos desenvolve projetos, práticas e ações intergeracionais, as quais são fontes ricas de experiências de ensino e extensão que se desdobram em pesquisa.

Nesse cenário, a UMA/UFT possibilita ao velho inserido no espaço histórico, social e político, educação permanente que resulta em evolução individual desse velho de modo a possibilitar sua participação ativa no contexto social e cultural, de modo a melhorar a compreensão de mundo, suas relações interpessoais e sua qualidade de vida.

Assim, a educação ofertada na UMA/UFT pode levar o velho a desenvolver nova percepção de vida, e segundo, Oliveira (2007), viver para aprender, integrar e interagir com quem se encontra ao redor.

Na graduação em pedagogia a professora Dra. Neila Barbosa Osório desenvolve papel singular na Educação Intergeracional da UFT onde as aulas de graduação contam com alunos da UMA/UFT e vice versa, as aulas da UMA também são experimentadas pelos graduandos da pedagogia. São um sucesso as disciplinas de Eventos, Gerontologia e Arte e movimento em que os mais velhos ministram aulas para os alunos mais jovens.

As demonstrações de afeto, carinho, verdadeiros sentimentos onde eles se recebem com lanches, os alunos da graduação fazem músicas pra os velhos, ensaiam peças teatrais conjuntas. Na disciplina de eventos tem a noite do pijama, noite do rodeio, e tantas outras atividades entre graduandos e velhos.

Na disciplina *Tópicos* Especiais em Educação *Intergeracional,* também conduzida pela Dra. Neila Osório no Mestrado em Educação da UFT, é realizado o estudo dos fundamentos da gerontologia com destaque para a política de atenção ao velho e à qualidade de vida intergeracional, onde vários projetos teórico-práticos são desenvolvidos entre gerações, os quais citamos:

Minha Vó é uma Estrela (2013): Desenvolvido entre a UMA/UFT e o Centro de Educação Infantil (CEI) do Tribunal de Justiça do Tocantins (TJTO) promoveu encontros de aprendizagem significativa que incentivem a relação entre as gerações. Conseguiu Fortalecer o canal de comunicação entre todas as idades. Além disso, observou-se no projeto o estabelecimento de vínculos afetivos entre as gerações, ao envolver os protagonistas em todas etapas do projeto para fortalecer a criatividade e ampliar a relação de respeito entre todos.

Projeto Ecoponto nas Escolas (2013-2016): Uma parceria entre a UMA e o Instituto de Desenvolvimento Ambiental e Humano da Região Amazônica – IDAHRA, o projeto desenvolveu ações de Educação Ambiental com foco na sensibilização para reciclagem e coleta seletiva em Escolas Públicas de Palmas- TO.

A participação do idoso na aplicação da educação ambiental no ambiente escolar tornou-se fundamental para a execução do projeto Ecoponto nas Escolas, mostrando aos alunos que as relações intergeracionais possibilitam a construção de uma nova imagem da velhice e troca de saberes, contribuindo com a evolução social e combatendo preconceitos

através da preservação do meio ambiente.

Projeto Tanatopedagogia na Escola (2015): Desenvolveu-se atividades para identificar como era construída pelos acadêmicos UMA/UFT a compreensão a respeito da morte por meio da prática educativa com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Benedito Canuto Braga de Araguaina – TO;

Projeto Era uma vez (2015): . A partir do trabalho com cinco acadêmicas da Universidade da Maturidade, do campus de Palmas, e de suas próprias histórias de vida, levou-se para um espaço de educação infantil esses dois elementos: o passado e o futuro, fomentando a discussão sobre a intergeracionalide. Elas contaram suas histórias de vida, de forma lúdica a 40 crianças de uma turma de maternal II de um Centro de Educação Municipal Infantil do município de Palmas – TO.

Projeto Culinária Afetiva (2016-2017): O Projeto foi realizado com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Benedito Canuto Braga, junto com os seus avós e acadêmicos da UMA/Araguaína. O projeto visa que os alunos resgatem memórias e repassem receitas que são feitas em suas famílias há muitas gerações. "A experiência tem ainda a função de ativar a memória olfativa dos alunos, através do aroma dos alimentos e visita a horta.

Projeto de Extensão Uma vez Teatro (2018): Uma parceria entre o Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins e a Universidade da Maturidade, no qual a equipe executora é formada por acadêmicos e professores do Curso de Teatro. A metodologia utilizada no decorrer do ano uniu práticas voltadas para o teatro memória e teatro colaborativo, utilizando os jogos teatrais como principal recurso didático, processos que se comunicam e contribuem para o reconhecimento do indivíduo como protagonista da sua realidade.

Projeto Educação para o Trânsito (2017-2018): Com foco na segurança para o trânsito o projeto empoderou os acadêmicos da UMA/UFT de Araguaína - TO, ao repassar os conhecimentos adquiridos e de forma lúdica para as crianças, de fato estão preparando-as para serem os habitantes das cidades do futuro. Compreender e conviver com idosos de maneira a proporcionar-lhes um trânsito mais seguro. O problema exposto consiste em descrever a elaboração de um método desenvolvido na disciplina de Educação para o Trânsito aos velhos da Universidade da Maturidade (Morais e Osório, 2018).

Outro ponto de destaque intergeracional é a Liga Acadêmica de Geriatria e Gerontologia (Lagg), projeto formado por jovens acadêmicos de vários períodos do curso de Medicina, atua nas linhas de ensino, pesquisa e extensão. Na linha de pesquisa são dois projetos estratégicos, um na área de avaliação física e funcional e outro na área de avaliação de quedas.

Na parte de assistência, os integrantes da liga realizam trabalhos de avaliação junto aos idosos da UMA. O objetivo é uma aproximação do aluno de Medicina e membro da liga com o idoso.

Além de projetos de extensão, pesquisas são realizadas que geram TCCs, dissertações e teses, defendidas e aprovadas em diversos cursos de graduação e pós graduação do Brasil.

Entendemos que ao longo desses anos e trabalhos todos que as atividades propostas trouxeram para o processo pedagógico os velhos com suas histórias do cotidiano, com seus desejos, tensões, subjetividades e singularidades que ganham vida na voz dos velhos e no imaginário das crianças.

Goldman (2002, p.28) *apud.* Hora e Cruz(2019), é " um conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias."

Os resultados desvelaram que é necessário um novo modelo de educação em que os velhos circulem e tenham voz nos espaços plurais, e que a escola seja um espaço de coexistência entre gerações também na construção e troca de conhecimentos.

Neste sentido, em 2020 a Universidade da Maturidade – UMA, da Universidade Federal do Tocantins funda o Centro Intergeracional Sarah Gomes com a finalidade de romper as barreiras do convívio intergeracional e oferecer novas possibilidades de ações interdisciplinaridades e intersetoriais.

Na trilha desses esforços, já em 2021 tivemos a formação do primeiro quadro de professores do Centro Intergeracional Sarah Gomes. Em função da pandemia da COVID-19 o curso foi totalmente online e trouxe subsídios teóricos e práticos para a aplicação da metodologia de educação intergeracional, frente às demandas socioeconômicas ligadas ao envelhecimento populacional.

Participaram da formação, idosos da Universidade da Maturidade e profissionais de diversas áreas. Os participantes do curso estão capacitados para atuarem no planejamento, na execução e na avaliação de Programas Intergeracionais.

O curso nasceu como uma alternativa estratégica para a união entre as gerações, sendo este considerado um tema de relevância global. Dessa forma, a UMA-UFT se consolida como um espaço que promove práticas entre gerações que fortalecem relações de afeto, promovendo o respeito, a participação e a ação entre pessoas independentemente da sua idade, desenvolvendo antecipadamente o sentimento de valorização com respeito a todos os ciclos da vida.

Devemos reforçar que não tem sido um trabalho fácil. Múltiplas dificuldades podem ser apontadas para a elaboração e implantação de um projeto intergeracional, entre as quais destacamos: alcançar e selecionar participantes; pessoas de diferentes gerações aceitem encontrar-se, os grupos geracionais têm preferências, necessidades diferentes que podem dificultar a participação; financiamento e recursos adequados para fazer um trabalho; dificuldades na organização de uma rede de instituições apropriadas; preconceitos sociais e estereótipos de uma geração em relação à outra; e dinâmicas relativas à história

que dificultam este tipo de encontro.

O Centro Intergeracional Sarah Gomes contribui para a promoção de uma sociedade mais justa, com relações de “interajuda” e de solidariedade, proporcionando acesso a um ambiente social e cultural voltado para a melhoria da qualidade vida no estado do Tocantins. Os benefícios assistidos ao longo da jornada de nossas experiências e, que nos motivam e dão ânimo para continuarmos, podemos expor:

- Evitar que o velho caia em isolamento e consiga criar novos laços, aprenda a viver e a conviver com todas as gerações de forma harmoniosa;
- Amenizar os conflitos intergeracionais e aprimorar os conhecimentos da história familiar, estabelecer novas amizades, resgatar valores para as novas gerações;
- Melhorar o desenvolvimento cognitivo e social em todas as idades;
- Descobrir ou desenvolver talentos; oferecer novas possibilidades existenciais e culturais ao público envolvido.

Como resultado da expertise demonstrada pela UMA/UFT, em 2021 a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins une esforços e assina com a UFT o Termo de cooperação técnica Nº: 18/2021 que tem por objeto a realização de ações/atividades desenvolvidas pela criação do Centro Intergeracional Sarah Gomes da Universidade da Maturidade – UMA/UFT.

Desta forma, o Estado do Tocantins e a UFT conjugam esforços a fim de atender às demandas que tenham por finalidade a valorização dos conhecimentos e experiência dos participantes para a produção de novos saberes para uma sociedade de todas as idades, apoiar às ações que tenham como propósito a educação, ciência, tecnologia, inovação e valorização da educação intergeracional.

CONCLUSÃO

Apesar da relevante urgência e necessidade a intergeracionalidade ainda é pouca explorada no Brasil, conforme verificamos no levantamento das experiências intergeracionais objetivo deste artigo. As ações ainda são incapazes de levar a um debate amplo que permita conduzir políticas sociais que contemplem esta pauta.

A construção do Centro de Educação Intergeracional aqui proposto constitui uma iniciativa incomum no Brasil, isso faz com que o desafio seja ainda maior, uma vez que são poucos espaços e parceiros que promovem os momentos de encontro entre as gerações.

Propor um centro educacional desta abrangência envolve não só a relação entre as gerações, mas também, a colaboração entre atividades e serviços, assim como, o desenvolvimento de atividades benéficas para todos os participantes.

Entendemos que as relações entre os mais velhos e os mais jovens são importantes para suplantar conflitos e alcançar equilíbrio nas relações interpessoais de gerações

distintas. No projeto da UMA/UFT, temos aprendizes nos dois polos, crianças e velhos, o que favorece o desenvolvimento das relações interpessoais, promovendo benefícios para a comunidade, transformando-se neste contexto em uma tecnologia social.

O Centro Intergeracional Sarah Gomes contribui para a promoção de uma sociedade mais justa, com relações de "interajuda" e de solidariedade, proporcionando acesso a um ambiente social e cultural voltado para a melhoria da qualidade vida no estado do Tocantins.

A educação intergeracional conduz os participantes para novos conhecimentos e aprendizagens. Assim, novos saberes serão transmitidos e, com isso, ambas as gerações poderão adquirir novas competências no domínio social e afetivo.

Para nós, as práticas intergeracionais desenvolvem relações de afeto, e respeito, promovendo a interrelação entre pessoas independentemente da sua idade, despertando antecipadamente o sentimento de valorização com respeito a todos os ciclos da vida e, em especial, a velhice.

Portanto, esse projeto é um instrumento é um instrumento mobilizador da comunidade, baseadas em processo humano básico que combina gerações para alcançar um bem comum. Estimula o conhecer ao desenvolver capacidades comunicacionais e a transmissão de sentimentos, costumes e valores e ensina a fazer, pois desenvolve competências individuais e o aprimoramento pessoal.

REFERÊNCIAS

Alberto A, Domenico P (2006) Cultural transmission between and within generations. J Artif Soc Soc Simulat 9: 16-16.

Cabral, M., & Macuch, R. (2017). Solidariedade intergeracional : Perspetivas e representações. CINERGIS, 18(1), 442–451.

Carvalho, M. C. B. N. m. de (2012) Relações Intergeracionais Alternativa para minimizar a exclusão social do idoso REVISTA PORTAL de Divulgação, n.28. Ano III. Dez. 2012 http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php

França, P., Silva, D, & Barreto, L. (2010). Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? Revista Geriátrica, Gerontológica, 13(3), 519–532.

GOLDMAN, S. N. et al. Gerações: notas para iniciar o debate. *Revista GerAção*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 2-9. 2002.

Hora, P. C. Cruz, D. A INTERGERAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA COMO POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO AOS MAUS TRATOS INTRAFAMILIAR CONTRA PESSOA IDOSA . REVISTA DEBATES INSUBMISSOS, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 4. Edição Especial. 2019. ISSN: 2595-2803 Endereço: https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/

Lisboa, A., Carneiro, T., & Jablonski, B. (2007). Transmissão Intergeracional da cultura: Um estudo sobre uma Família Mineira. Psicologia Em Estudo, 12(1), 51–59.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia:* introducción a la sociologia del conocimiento. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1928].

Mínguez, J. (2010). Programas de educación intergeneracional. Madrid: S.L. EDITO.

MORAIS, C. DE S.; OSÓRIO, N. B. EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: metodologia e estratégias para atuação junto aos acadêmicos da universidade da maturidade na cidade de Araguaína/TO. **Revista Observatório** , v. 4, n. 4, p. 793-815, 29 jun. 2018.

Nunes Filho, F.A, Osorio, N.B., Macêdo, C.F. *Projeto Ecoponto na Escola, uma experiência de Educação Ambiental intergeracional em escolas públicas de Palmas – TO*. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental I Volume Especial I jul/dez 2016 I p. 237-256.

Patrício, M. (2014). Aprendizagem Intergeracional com Tecnologias de Informação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho.

Sharma, Ritu Intergenerational Learning. Journal of Gerontology & Geriatric Research 2017, 6:3.

Villas-Boas, Susana, Oliveira, Albertina, Ramos, Natália & Montero, Inmaculada (2016b). Elaboração de Programas Intergeracionais. O desenho do perfil comunitário. Educação, Sociedade & Culturas, 44, 31-47.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE

Data de aceite: 01/09/2022

Aldaci Santos Lopes
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/9425458672383477

Ana Paula da Silva Conceição
Coordenadora do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/1046523714656312

Brisa Maria Santos Marcelino
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/6974626600077228

Nara Barreto Santos
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/5661648910989819

Welber Lima Santos
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/7332569063943822

Wendy Castro Rosa
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/3031884304153638

Vivianny Guedes
Integrante do Grupo de Pesquisa
FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB
Salvador-Ba
http://lattes.cnpq.br/2632897795056230

RESUMO: O presente trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é trazer reflexão sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil. Surgiu em decorrência de uma breve discussão no Grupo de Pesquisa FormacceInfância vinculado à Universidade do Estado da Bahia, trata-se de uma produção coletiva, resultado dessa reunião. O lúdico é do humano e não se restringe somente a criança, portanto a infância deveria ser a fase mais doce e leve da vida do sujeito. Momentos onde as brincadeiras estão presentes no cotidiano escolar das crianças que oportunizam descobertas, protagonismo e construção dos saberes coletivos ou individual. Esse artigo traz, inicialmente o conceito de ludicidade trazido por diversos autores, em seguida tratamos da Importância da Ludicidade na Educação Infantil e a ludicidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; educação infantil; transição da educação infantil.

1 I INTRODUÇÃO

A educação infantil, pois, é a base de um processo formal educativo e, portanto, merece uma atenção especial nos investimentos não só de equipamentos e condições físicas, mas também na capacitação robusta dos profissionais que atuarão nesta etapa da educação. Uma formação que compreenda todo este universo da criança e desta forma cumprir este papel fundamental da socialização envolvendo o conhecimento da cultura, origem e desafios de cada ambiente em que as crianças se localizam.

Trazer a questão da ludicidade na Educação Infantil é importante uma vez que o contato com o lúdico possibilita o desenvolvimento de competências que possibilita a criança a aprender a conhecer a si, aprender a conviver com todos, aprender sobre o mundo e a interagir com ele. Desde a antiguidade até os dias de hoje, percebe-se que ainda se relaciona à ludicidade a uma metodologia que seja eficaz para o aprendizado de crianças e adolescentes. Grande parte dos que mais influenciaram a educação defende o jogo como uma metodologia eficaz em sala de aula e compreende que o lúdico deve ser encarado como uma possibilidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem como algo efetivo e prazeroso. A presente pesquisa apresenta os seguintes itens: Metodologia; PANORAMA SOBRE O CONCEITO DE LUDICIDADE E SUAS CARACTERÌSTICAS; A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL; A LUDICIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL e Considerações Provisórias.

2 I METODOLOGIA

A pesquisa é de fundamental importância para a construção do conhecimento, é através dela que o homem pode intervir na sociedade, transformando-a de forma a favorecer ao bem comum da sociedade. É através das pesquisas científicas que o homem evolui e desenvolve-se tanto nas questões externas e internas do próprio homem.

A ciência não é somente transmitir conhecimento do educador para o educando dentro do meio acadêmico, a ciência pressupõe pesquisa e através desta que existe a descoberta da realidade. É preciso aprofundar esta realidade e isso é feito através de pesquisa. A pesquisa qualitativa é uma denominação que contempla diversas outras modalidades de pesquisas. É uma pesquisa que valoriza a compreensão e interação entre quem busca a compreender o fenômeno e aquele que compõe uma situação investigada.

A pesquisa bibliográfica é uma das etapas fundamentais para a pesquisa científica, a partir dela o investigador poderá ter a noção do que foi produzido acerca do tema que ele pretende pesquisar, para Andrade (2010, p. 25):

> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos

> críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Nesse artigo, investigamos livros, revistas, artigo científicos em sites confiáveis para essa produção, a fim de fundamentar as ideias abordadas, uma vez que uma pesquisa de cunho científico se desenvolve a partir de teorias preexistentes, para depois se chegar a um novo conhecimento.

A pesquisa qualitativa é uma pesquisa que valoriza a compreensão e interação entre quem busca a compreender um objeto , ela é eivada de subjetividade , uma vez que não obedece os parâmetros das Ciências Exatas, quando se escolhe um tema, isso se deve a subjetividade de quem investiga, pois ele seleciona e qualifica o fenômeno e desenvolve e fundamenta suas ideias a partir do comprometimento de estudo.

Este trabalho teve origem, quando foi realizada uma reunião com o Grupo de Pesquisa FormacceInfância e Forinleja da UNEB em 2022 e foi decidido que o tema abordado poderia contribuir para estudo e investigação dos integrantes do próprio grupo e para outros investigadores que tivessem interesse no conteúdo abordado.

3 I PANORAMA SOBRE O CONCEITO DE LUDICIDADE E SUAS CARACTERÌSTICAS

O significado sobre ludicidade perpassa por vários entendimentos. O que percebemos é que a maioria dos autores que abordam o assunto sobre ludicidade focam nos processos de ensino-aprendizagem, lazer, brincadeiras, aquisição de habilidades e conhecimentos. Mas, em relação a abordagem feita pela professora Bacelar (2009), conceituando o fenômeno da ludicidade como experiência interna do sujeito que a vivencia, ainda há um caminho a percorrer em relação ao aprofundamento por outros pesquisadores.

O dicionário Michaelis (2010), traz em sua definição a palavra lúdica como sendo tudo que se refere a jogos e brincadeiras, quando brincamos ou aplicamos um jogo, seja dentro ou fora da sala de aula, pratica-se uma ação lúdica. Sabe se que o lúdico aparece em várias épocas e culturas, porém com diferentes características e perspectivas.

Ludus, em latim e em outros idiomas, possui dois significados: jogar e brincar. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada a leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigindo dos participantes adultos que se tornem crianças por algumas horas. Os adultos como as crianças prestam-se ao jogo por prazer (Dartner, p.2006,25).

A vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como

expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Uma mesma atividade lúdica pode propiciar a vivência lúdica para algumas crianças e, para outras, não. Bacelar (2009) inspira ao dizer que nem sempre uma atividade lúdica proporciona uma vivência lúdica e salienta a relevância da inteireza quando afirma que:

> Podemos afirmar que a participação em uma atividade lúdica (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) não significa necessariamente que esteja sendo uma vivência lúdica para a criança, ou seja, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir. (BACELAR, 2009, p. 28)

Em um grupo onde todos realizam a mesma atividade lúdica, algumas crianças podem ter contato com a ludicidade e outras não. Desta forma, o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior. Durante uma atividade lúdica, o ser humano vivencia, ao mesmo tempo, consegue sentir, pensar e agir. Na vivência de uma atividade lúdica, como temos definido, o ser humano torna-se pleno, estabelecendo o contato com a posse das fontes que restauram seu próprio equilíbrio.

A emergência da ludicidade na práxis educativa na Educação Infantil, de um agir formativo contribui como formas de ação docente para a validação de uma cultura lúdica nos espaços e tempos das infâncias.

Junto a isso, é importante frisar que a construção de um sistema linguístico da forma ao pensamento e também reorganiza funções psicológicas, a atenção, a memória, e a imaginação bem como favorece versas interpretações das situações vivenciadas reforçando que o ser humano é uma tarefa conjunta, sentida e reciproca.

Sendo a ludicidade uma ação partilhada que requer interação e se relaciona com as características e ações dos parceiros Leal e D`Ávila (2015, p. 69) complementam a nossa discussão afirmando:

> [...] a ludicidade é condição para que o trabalho formativo possa fluir e permitir também a fruição pelos seus partícipes. E, nesse contexto, a cultura lúdica é um elemento mediador fundamental na relação entabulada entre sujeito e conhecimento escolar. Cabe aos professores, iniciantes ou não, enxergar esta cultura lúdica e conceder-lhe forma e conteúdo na sala de aula.

Diante destas contribuições de Bacelar (2009)), Kishimoto (2002) Luckese (2006) Leal e D'ávila (2015) Conceição e Macedo (2022) Friedmann (2022) reconhecendo os desafios da ludicidade na contemporaneidade, faz se necessário vivências lúdicas para professores e crianças , bem como, para as famílias no cotidiano apara ativar a cultura lúdica.

Cumpre-nos ainda notar que o lúdico apresenta segredos que perfazem tessituras, vozes, espaços constelação e afetos. Assim é que Friedman (2006) destaca o espaço

interno como espirito lúdico interno e que favorece o espaço do brincar naturalmente quando se permite brincar, seja adulto ou criança. É fundamental dar espaço de escuta, ou seja, abrir espaço no interior de cada ser humano para abraçar o lúdico.

Embora esta distinção entre atividade lúdica e a vivência lúdica esteja na base para a compreensão de uma cultura lúdica, não é dela que advém as maiores dificuldades para entender a complexidade da ação lúdica para a humanidade, sobretudo, para as crianças no mundo de hoje. Na realidade a história de vida do professor da Educação Infantil, sua concepção de criança e infância, o brincar heurístico que propõe e as relações de afeto e acolhimento, bem como a práxis educativa compõe a possiblidade da cultura lúdica no chão da escola.

Nesse ponto, é importante salientar sobre o desenvolvimento humano e as inteirezas das ações que deve estar no currículo para as infâncias. Para complementar este quadro, cabe aqui abordar sobre os documentos que tratam da Educação Infantil e sua referência ao brincar e ao lúdico afirmando que:

> As compreensões acerca do educar, cuidar e brincar já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos currículos de educação infantil de forma tal que representem o início da configuração de uma cultura e de uma práxis educativa que atente para a multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis e edifiquem a ludicidade curricular da educação enquanto uma construção identitária. (CONCEIÇÃO, 2022, p.28).

Neste sentido, a proposição de uma comunicação acolhedora, clara, alegre e ativa favorece a vivência de que poderá instituir o que Conceição (2022) denomina como um currículo brincante no cotidiano da Educação Infantil para evidenciar um olhar a atividade lúdica como inerente ao ser humano.

Assim, sendo por meio de um currículo vivo brincante é essencial para que capacidades como representar o mundo, senti-lo e distinguir emoções. Os contextos de desenvolvimento produzidos pelas instituições de Educação Infantil podem agregar experiências plenas de ludicidades e saberes se o acolhimento e a amorosidade pautado na tríade do cuidar-educar-brincar seja uma prática atuante dos profissionais que atuam com as infâncias.

As instituições de ensino se preocupam muito com a alfabetização, uso de tarefas repetitivas e que desanimam as crianças, fazendo com que percam o interesse em aprender. Alfabetizar é muito importante, mas é preciso adequar o nível de desenvolvimento, interesse da criança e proporcionar no dia a dia vivências lúdicas.

Segundo Piaget (1972), a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades). Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas

pelo educador.

"Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar". Chateau (1987, p.14) Para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a cerca, a criança precisa brincar; precisa inventar e reinventar o mundo. Brincar é genético na criança e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. Através da interpelação da criança com os brinquedos ela desenvolve o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo.

A escritora Wajskop (1995, p.68) afirma: "Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a autoativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos". Com a brincadeira a criança aumenta sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras e cognitivas. Giovanina Olivier(2003, p.23) diz que reconhecer o lúdico na infância é permitir que:

> as crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre... reconhecer o lúdico é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma. Olivier (2003, p.23)

O lúdico representa para a criança um meio de comunicação e prazer que ela domina ou exerce em razão de sua própria iniciativa (SOUZA 2015, p. 1). Segundo Kishimoto (1996 p. 24) por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico.

Vygotsky (1984) e Piaget (1975) relatam que o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imigração se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrine (1994, p.19) sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Essas qualidades são inseparáveis: sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Para compreender melhor o desenvolvimento humano e o estado lúdico desde a infância importante destacar que as atividades lúdicas favorecem experiências conforme nos apresenta Bondia (2022, p.24) afirma que experiência "*que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca é o*".

Assim sendo, no cotidiano dos sujeitos é possível viver experiências que marcam suas vidas e que determinam sua condição de desenvolvimento humano. Este entendimento de experiência integradora da formação humana nos remete a possibilidades de mudanças

de paradigmas não só na prática educativa na Educação Infantil, mas na vida, revelando atitudes e sentimentos que emergem sentidos às vivências cotidianas e destacam "*o quão a plenitude das experiências são atividades lúdicas*" como afirma também Luckesi (2000, p. 96).

O estudo sobre o lúdico está presente desde a sociedade antigas e também na contemporaneidade destacando a imperiosa necessidade de uma educação que contemple, a felicidade, o bem estar, o autoconhecimento, o jogo, a brincadeira e a imaginação como fator relevante na Educação, sobretudo, para as infâncias e o desenvolvimento humano. A vivência de experiências lúdicas proporciona conexões e equilíbrio tornando-nos pleno e em contato com nossos próprios sentimentos, fortalecendo a nossa identidade.

4 | A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que se conhece da educação infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, é o período compreendido entre 0 a 5 anos de idade subdividido em etapas, quais sejam: creche, entre 0 a 3 anos e 4 e 5 anos, período identificado como pré-escola. Já no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/96), esta apresenta os objetivos da educação infantil em promover o pleno... "desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança complementando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, 1996, p.12).

Significa dizer que, a partir desta garantia legal e os municípios como entes federados responsáveis por esta etapa da educação básica, é imperativo que se organize a educação infantil a partir de um projeto político pedagógico específico que compreenda e revele suas especificidades compreendendo dentre outras coisas as mudanças permanentes e corriqueiras típicas deste período em cada criança.

Tomar como propósito primeiro o respeito à singularidade de cada criança é assumir o compromisso de organizar a educação infantil fora de uma lógica de escolarização, ou seja, manter o distanciamento de uma compreensão em que a educação infantil signifique um preparo racional para o processo de alfabetização ou apenas de ingresso no ensino fundamental de forma instrumental. A educação infantil possui uma gramática própria, concilia um conjunto de especificidades e propósitos que lhe garante identidade sem este tipo de condição significando apenas a ponte para uma etapa posterior.

A educação Infantil é uma das etapas mais importante da educação básica, por ser a base inicial da construção do saber do indivíduo. Um grande diferencial da educação infantil para outras etapas da educação formal (não deveria ser) é que comumente estas têm sido caracterizadas como espaços da presença sistemática da racionalidade como se está se distanciasse do prazer, do querer, da empatia com o conhecimento. Este diferencial se apresenta à medida em que a estruturação didático/pedagógica na educação infantil deve se pautar numa dimensão da ludicidade produzindo encantos e prazeres.

A ludicidade ocupa a dimensão subjetiva de cada criança e, assim, é de cunho individual, que pode vir a ser coletiva, mas que merece esta compreensão. O professor Luckesi (2014) chega a afirmar peremptoriamente que:

> ..não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre. Então, rir de uma boa piada pode ser extremamente lúdico, mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão, desrespeito e chatice; certamente, nada lúdico. (Luckesi, Cipriano, p. 16, 2014).

A inserção do lúdico na educação infantil aponta para vários benefícios para as crianças, que estes podem ser evidenciados em vários aspectos, favorecendo em seu crescimento, sua socialização e aprendizagem por meio de atividades diversificadas, as quais são possíveis através da ludicidade.

A educação infantil caracteriza-se por ser um espaço de garantias de direitos para as crianças. Que se configuram no direito a uma educação de qualidade, que condicionem brincadeiras, práticas pedagógicas que realmente motivem o desenvolvimento pleno do indivíduo. Partindo deste princípio, o educador da educação infantil, deve ser um agente condutor, possibilitando aos seus alunos um processo ensino aprendizagem, que direcione a sua reflexão da prática relacionando-a com a teoria, através de métodos, técnicas e objetivos que se desejam alcançar. Este incentivará a sua responsabilidade, a confiança, o respeito propiciando a este seu desenvolvimento ao ensino aprendizagem. O professor ocupa um papel importante na vida escolar de seus alunos, este através de ações pode favorecer o conhecimento por meio de ações que propicie um bom aprendizado. É por meio das inserções de prática pedagógicas que este pode buscar por meio da ludicidade.

A Ludicidade se torna um fator muito importante, pois por meio dela a criança pode ter um maior aproveitamento em seu aprendizado e consequentemente um bom desenvolvimento. É através da experiência lúdica, que a criança interage de forma mais integrada, tornando-se mais participativa, mais dona de si independente conhecendo a si ao mundo ao seu redor. Sendo assim, a experiência lúdica vai além da realização de uma atividade, pois possibilitava ao indivíduo o seu desenvolvimento pleno de forma mais inteira.

A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na Educação Infantil. (BACELAR, 2009, p.30)

Dessa forma, podemos dizer que a ludicidade abrange todas as dimensões ajudando na aprendizagem do indivíduo, seguindo nesta linha de pensamento ela conecta os dois lados interno e externo. As crianças ao experimentar o lúdico, vivencia experiências ricas para o seu desenvolvimento, o que possibilita maiores rendimentos em sua aprendizagem.

Diante disto, nota-se que o contato com o lúdico possibilita o desenvolvimento de competências que possibilita a criança a aprender a conhecer a si, aprender a conviver com todos, aprender a fazer; desenvolver o companheirismo; reconhecer e aceitar as perdas, a explorar a criatividade, auxiliando no exercício da concentração, da atenção e da socialização. Segundo (Modesto e Rubio 2014):

> O lúdico canaliza as energias das crianças, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (MODESTO e RUBIO, 2014, p.5)

Muito se debate a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, alguns profissionais ainda ignoram essa ferramenta no âmbito educacional, por acreditarem que o brincar não tem uma importância significativa. Mas o educar de maneira lúdica canaliza a energia das crianças obtendo assim um maior aproveitamento.

Além disso, o lúdico somente não se restringe aos jogos e brincadeiras, a ludicidade vai muito além. Diante disto, os jogos e brinquedos são ferramentas que auxiliam bastante no desempenho do professor e do aluno na sala de aula. Em síntese, as atividades lúdicas propiciam às crianças a mediação deste processo de conhecimento.

Dessa forma, podemos perceber que a ludicidade é uma ferramenta indispensável no âmbito escolar como também na vida do ser humano, esta não é apenas diversão como muitos pensam, pois tem um cunho pedagógico, voltado para um aprendizado. Além disso, a ludicidade ajuda também no desenvolvimento pessoal, no processo de comunicação, socialização, construção de conhecimento e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

5 I A LUDICIDADE NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, dispõe de alguns importantes documentos legais que orientam a prática pedagógica como a DCNEI (diretrizes nacionais da educação infantil), LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e bases) e a BNCC (Base Nacional comum curricular), que centralizam na infância a melhor forma de ensinar e aprender através de uma proposta pedagógica pautada no respeito ao desenvolvimento integral da primeira infância, além dos documentos pedagógicos da escola Projeto político pedagógico (PPP), planejamento, relatórios que devem preconizar as vivências e aprendizados das crianças, dando significados, fundamentado nas linguagens: artes, brincadeiras e criatividade como eixos norteadores da prática.

Mesmo com todo este repertório documental e possibilidades em oportunizar aprendizados que respeitem a singularidade da infância, a realidade é que muitas crianças

ainda têm a sua primeira infância anulada, reduzida apenas ao lápis e ao papel.

Faz-se necessário enfatizar que a criança quando faz a transição da educação infantil para o ensino fundamental, ela não deixa de ser criança e as suas necessidades por momentos de respeito neste processo é elucidado na BNCC (2018).

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BNCC, 2018, p.53).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é um marco na vida da criança que merece a atenção da escola, em relação ao acolhimento delas, das professoras em relação a prática pedagógica respeitosa a este momento e também das famílias que precisam compreender através de reuniões e conversas com responsáveis da escola, sobre a importância deste momento para o desenvolvimento integral da criança.

Muitas mudanças ocorrem na vida desta criança neste curto tempo de vida, com apenas 06 anos de idade. É quando a sua rotina escolar, espaço físico, colegas, professores, atividades pedagógicas, dentre outras demandas, diferenciam da fase anterior.

As discussões sobre essa transição não devem ser envolvidas apenas entre professores da educação infantil e do ensino fundamental, faz-se necessário a escuta sensível das narrativas, produção das narrativas e dos relatos de experiência de quem está comprometido no íntimo dessa transição: a criança. FORMOSINHO (2007,p.28) conceitua a " escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem" a criança precisa ser pensada no seu todo, para além da Educação Infantil. Desta forma, elucidar a sua práxis com responsabilidade pedagógica neste processo de transição, é importante que a atual professora do ensino fundamental, tenha acesso as informações anteriores sobre esta criança, afim de inserir esta criança na centralidade do seu planejamento.

Ainda dialogando com a FORMOSINHO, sobre a importância da sensibilidade na escuta, como afirma Maria Carmen Barbosa (2010)

"Talvez escutar a infância possa ser um caminho para uma escolarização possível." A escuta sensível do professor, possibilita a ampliação de hipóteses para pôr em prática os seus conhecimentos pedagógicos e acessar conteúdos históricos e sociais, desse sujeito percebendo mudanças de atitudes e comportamentos entre um ambiente e outro.

Portanto, vale ressaltar que, para que haja êxito neste processo de transição, entre os envolvidos, faz-se necessário, que as escolas invistam em formações continuada para a equipe pedagógica, na perspectiva de entender este momento da etapa de ensino que esta criança está inserida. Caso contrário, poderá ocorrer entre escola e família a corrida para o fundamental e desvalorização da educação infantil, como apresenta CONCEIÇÃO (2004):

> Um dos motivos para ingresso precoce das crianças é a solicitação dos pais e as decisões de alguns educadores, que acreditam que a educação infantil tem acelerado o desenvolvimento cognitivo das crianças. Algumas instituições infantis realmente apostam cada vez mais em resultados, que incentivam e priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento psíquico e social, o que acaba acarretando outros problemas às crianças. (CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva, 2004, p. 38)

Refletindo sobre tal realidade, é categórico compreender as incongruências em práticas pedagógicas nestas etapas de ensino tão próximas, onde a criança não deixa de ser criança pelo simples fato de ter passado para outro nível da educação básica.

A compreensão e valorização da educação Infantil, é essencial conhecer sobre os teóricos e direitos que elucidam a infância em uma política de participação, afirmando que é possível pensar a escola como um lugar no qual a criança sinta vontade de permanecer. Á luz de um dos diversos documentos, que fundamentam a educação, afim de nortear os trabalhos dos professores em sala de aula e no âmbito escolar a BNCC sugere que:

> A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. (BNCC.2018, p.35)

A brincadeira é uma ação inata das crianças, portanto, devemos estimular a vivência da infância sem acelerar os compromissos e rigidez de uma vida adulta. Devemos promover o processo criativo da criança, sem enrijecer seus corpos, sorrisos e ações. Quando essas vivências estão intrínsecas na prática pedagógica da educação infantil, a criança sofre com a mudança da rotina, caso seja diferente da proposta pedagógica da escola anterior. Souza (2014) afirma:

> Compreendo a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidencia-se o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir. (SOUZA, 2014, p.48.)

Portanto, vale a reflexão de educadores e educadoras que estão imbricados na transição da educação infantil para o ensino fundamental de crianças ávidas pela aprendizagem que respeitem a sua infância e o seu novo momento de escolarização.

A compreensão pífia de que as crianças deixaram de ser crianças e passaram a ser alunos neste processo de transição, que elas precisam enrijecer os seus corpos pequeninos e ávidos por movimentos que irão contribuir também para o seu bem-estar, prejudica o desenvolvimento e aprendizado delas. Nesta perspectiva, acredita-se que essas crianças precisam cumprir um currículo escolar que muitas vezes não respeitam o conceito de infância, limitando apenas ao que tange o desenvolvimento da habilidade

leitura e escrita convencional.

A criança que está deixando a educação infantil, num espaço escolar onde a esta etapa da educação, de fato, tem a criança como centralidade do processo, habituado a perceber que todos os momentos são de aprendizados, nesta transição, ela percebe que as ações são “repartidas” onde há cada 50 minutos ela tem “aula” de uma “disciplina” (matéria) e o que era inteiro e global, torna-se fragmentado e enfadonho para esta criança.

É imprescindível que o educador atuante nessa fase de transição escolar, esteja consciente do seu papel utilizando a brincadeira como ação intrínseca da criança e não apenas como recurso metodológico ou restrito ao curto momento do recreio. Que o brincar continue presente na possibilidade de intermediar a passagem para a nova etapa, além de fortalecer o vínculo entre professor e criança.

Contextualizando com esta transição e as implicações dela na vida das crianças, CONTRERAS (2014) exprime a ideia de que:

> Diante de uma visão que busca a certeza que quer eliminar riscos (eliminando práticas e processos que assumem riscos) que só querem atender ao que pode ser descrito, explicado e verificado que busca garantir resultados. Precisamos de uma pesquisa educacional que, por sua fragilidade, por sua delicadeza, paradoxalmente busque tocar o intocável. (CONTRERAS, 2014, p.19-tradução nossa)

Sabemos que no campo educacional, em vários momentos o adulto fala pela criança, um elemento primordial de escuta e pesquisa nesta transição, são os relatos de experiências de crianças que transitam de uma etapa da educação para outra. Professores, pesquisadores e envolvidos da educação, precisam amplificar a voz de quem é o protagonista da educação infantil, de quem está passando pelo processo de transição da etapa da educação em questão, do provocador das múltiplas facetas metodológicas de professoras em contexto escolar. As crianças precisam de escutas que transformem e cuidem da forma como elas aprendem.

6 I CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O estudo sobre o lúdico está presente desde a sociedade antigas e também na contemporaneidade destacando a imperiosa necessidade de uma educação que contemple, a felicidade, o bem estar, o autoconhecimento, o jogo, a brincadeira e a imaginação como fator relevante na Educação, sobretudo, para as infâncias e o desenvolvimento humano. Neste sentido, interagir, escutar, sentir e experienciar constituem movimentos para reflexões e ações essenciais na Educação Infantil, para as crianças e no olhar às infâncias, sobretudo, no momento pós pandemia quando as crianças e adultos apresentam questões emocionais que marcaram o corpo humano, bem como, o seu estado lúdico. No âmbito educativo, é oportuno esclarecer que os sujeitos da educação precisam compreender o lúdico como meio que se relacionam as suas ações e comportamento, bem como, atividades

mentais estruturas de pensamentos e conhecimentos para vivenciar novas experiências. A pesquisa elaborada não está conclusa, pois representa apenas uma reflexão sobre como o lúdico é relevante, pertinente na educação infantil, representa uma parte da complexidade da Educação Infantil e o seu vínculo necessariamente com a ludicidade, essa como uma característica inerente a todo ser humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. - Salvador : EDUFBA, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na substituição educativa.**Trad:Estela dos Santos Abreu.Rio de Janeiro: Jorge Zahan, editora 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e DELGADO, Ana Cristina Coll: **A Infância no ensino Fundamental de 09 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19 [Acessado 23 de abril de 2022] , pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília,DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CONCEIÇÃO. Ana Paula, Silva. **O Lúdico No Currículo Da Educação Infantil:** Debates E Proposições Contemporâneos. 2004, 106 f. Dissertação do Mestrado, FACED-UFBA, 2004.

CONCEIÇÃO, Ana Paula e Macedo, Roberto Sidnei. **Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil:** um currículo brincante. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 121-132, jan./abr. 2018. Disponível em: (2) (PDF) PRÁTICA, BIOGRAFIA E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURRÍCULO BRINCANTE (researchgate.net). Acesso em 20 de abril de 2022.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Pesquisa(auto)biográfica, documentação narrativa e infância**. 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender –** O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Pedagogia(s) da infância:** reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira-,KISHIMOTO, Tizuko Morchida, PINAZZA Mônica Appezzato. Pedagogia(S) Da Infância: Dialogando Com O Passado, Construindo O Futuro 1ª edição. Editora: Penso, p.13-36.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1987.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEAL, L. A. B.; D`ÁVILA, C. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano IX. n 15. Vitória da Conquista. 2015. P. 59-75.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras:** uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). Ludopedagogia. Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000. v. 1, p. 10-41. (Ensaios, 1)

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60. (Ensaios, 2)

_____. **Estados de consciência e atividades lúdicas.** In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) Educação e ludicidade: onde acontece? Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. p.11- 40. (Ensaios, 3).

LUCKESI, Cipriano, p. 16, 2014, disponível em https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976, acesso em 22/04/2022).

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1:** Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: mar. 2006.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos.** Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MINEIRO, Márcia e D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: **compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 1 Maio 2022] ,e208494. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494>. Epub 14 Out 2019. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494.

MODESTO, Monica Cristina. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento.** Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5, nº 1, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf>Acesso em: 28 de março de 2022.

ORNELAS, Maysa. **O Lúdico na Educação**: mais que um jogo de palavras. Brasília, s/d. Mimeo, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e 141 Vera Bacelar Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964. _____. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009. ALMEIDA, Paulo Nunes de. Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador./ Secretaria Municipal de Educação. –Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015. 164 p. il.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. educação I Santa Maria I v. 39 I n. 1 I p. 39-50 I jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, LievSemionovich. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** São Paulo: Ubu, 2019.nação Bacelar. - Salvador : EDUFBA, 2009.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA DE PREVENIR E COMBATER O *BULLYING* ESCOLAR

Data de aceite: 01/09/2022

Ellen Lindemann Wother
Mestra em Direito pelo UNIRITTER. Especialista em Direito do Trabalho pela UNISINOS. Bacharel em Direito pela UNISINOS. Especialista em Ensino da Filosofia pela UFPEL. Advogada

Oscar Fernando Dias Wother
Especialista em Ensino da Filosofia pela UFPEL. Licenciado em História pela ULBRA. Historiador

Artigo desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Tomás Farciuc Menk e apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas.

RESUMO: O presente trabalho tem o escopo de empreender uma análise sobre a possibilidade de prevenir e combater o *bullying* escolar através da utilização do estudo de direitos humanos em sala de aula, com aportes do ensino de filosofia. O artigo está dividido em três partes. No primeiro momento são analisados dados obtidos por meio de pesquisa empírica da jurisprudência cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul de casos de *bullying* escolar que foram objeto de demandas judiciais, o que servirá para problematizar e demonstrar a necessidade de prevenir e combater o a prática da intimidação sistemática no ambiente escolar. Posteriormente, na segunda parte, o artigo versará acerca da educação em direitos humanos, e sua relevância como instrumento de prevenção e combate ao *bullying* escolar. Por fim, na terceira parte se discorrerá sobre o ensino de filosofia como um meio para concretizar a educação em direitos humanos de forma efetiva, sem um viés meramente conteudista, mas transformador no tocante a cidadania dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos. Ensino de filosofia. *Bullying* escolar. Educação. Cidadania.

1 I INTRODUÇÃO

A vida em sociedade, de forma geral, apresenta desafios à convivência entre as pessoas, face às diferenças culturais, sociais, econômicas e pessoais. Respeitar o próximo quanto às diversidades é um preceito básico para se alcançar direitos fundamentais de igualdade e não-discriminação, razão pela qual é necessário estar preparado para as relações interpessoais, que devem ser marcadas pelo respeito e consideração com as diferenças dos outros.

Diante disso, os educadores ganham mais um item na sua sagrada missão: além de transmitir conhecimentos da tradicional grade curricular, precisam trabalhar para a formação humanizada de cidadãos dotados de habilidades socioemocionais, necessárias para um adequado convívio em uma sociedade multicultural, caracterizada pela diversidade, e que se encontra em constantes debates em

torno da mudança e evolução de paradigmas socioculturais.

E sobre a preparação dos alunos para a vida adulta em sociedade, um assunto que preocupa os profissionais da educação é o *bullying* escolar, cuja prevenção e combate é um dever da instituição de ensino, ônus de difícil desincumbência. É imperioso buscar alternativas para alcançar tal desiderato, o que colaborará, inclusive, na formação cidadã dos alunos, na perspectiva de futuros adultos.

Cabe esclarecer que o objetivo deste trabalho não tem cunho propositivo para a adoção de determinada metodologia de ensino. Se pretende por este estudo empreender uma análise sobre a possibilidade de prevenir e combater o *bullying* escolar através da utilização do estudo de direitos humanos em sala de aula, com aportes do ensino de filosofia.

A metodologia utilizada foi a análise qualitativa do material resultante da pesquisa bibliográfica, composta por livros e periódicos, jurisprudência do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, legislação brasileira e normas internacionais. Através da pesquisa bibliográfica busca-se a explicação de um problema a partir de referências teóricas, tais como artigos e livros. (CERVO, BERVIAN e SILVA, p. 60) O método de abordagem dialético foi adotado porque permite o alcance das bases que viabilizam interpretar a realidade com dinamicidade e completude, posto que indica que não é possível compreender os fatos sociais de forma isolada, ou seja, separados de suas respectivas influências de ordem cultural, política, econômica, dentre outras. (GIL, p. 14)

O artigo está dividido em três partes. Na primeira seção são apresentados e analisados dados obtidos por meio de pesquisa empírica da jurisprudência cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul de casos de *bullying* escolar que foram judicializados, o que servirá para problematizar e comprovar a relevância da prevenção e combate da prática da intimidação sistemática no ambiente escolar**.** A segunda parte do artigo trata da educação em direitos humanos, com abordagem de conceitos, legislação e a importância da sua adoção como instrumento de prevenção e combate ao *bullying* escolar. E, para finalizar, na terceira parte se discorre sobre o ensino de filosofia como um meio para concretização efetiva da educação em direitos humanos de forma efetiva, sem um viés meramente conteudista, mas transformador no tocante a cidadania dos discentes.

2 | PROBLEMATIZAÇÃO POR MEIO DA APRESENTAÇÃO DE CASOS DE *BULLYING* ESCOLAR JULGADOS PELA JUSTIÇA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Para cumprir o escopo deste trabalho, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória na base de dados jurisprudencial de processos cíveis julgados em instância recursal do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul sobre o tema *bullying* escolar.

Os dados foram coletados por meio eletrônico através da pesquisa de acórdãos no

site do referido Tribunal, disponibilizados na rede mundial de computadores. Para tanto, foi adotada a metodologia de revisão sistemática através da utilização da ferramenta de pesquisa de jurisprudência disponibilizada na *internet* pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.[1]

A busca dos casos foi desenvolvida através de pesquisa jurisprudencial por meio do termo "*bullying* escolar" no site do tribunal eleito para a presente pesquisa.

O estudo limitou-se a casos julgados pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul até julho de 2021 em ações cíveis que tramitaram sem segredo de justiça, ajuizadas por estudantes e/ou seus responsáveis legais contra instituições de ensino dos níveis fundamental e médio.

2.1 Pesquisa empírica da jurisprudência na base de dados do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul

Em 20 de julho de 2021 foi realizada pesquisa na jurisprudência do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.[2] [3] Na busca foram encontrados 44 casos julgados em sede recursal e que contemplavam o termo "*bullying* escolar" nos seus textos. Após a leitura dos 44 julgados, a maior parte foi descartada, porque não referentes propriamente à questão de mérito objeto de análise ou porque a ocorrência de *bullying* não foi comprovada pelos demandantes.

Assim, a seleção final resultou em 11 acórdãos que versam sobre a ocorrência de *bullying* escolar: 4 dos casos resultaram em condenação das instituições de ensino pela ocorrência de *bullying* escolar com culpa dos réus, e os outros 5 processos que tratavam da ocorrência de *bullying* foram julgados improcedentes, sem condenação das escolas, porque estas teriam comprovado providências para solucionar os conflitos.

O quadro abaixo mostra de forma sintetizada os dados dos 4 casos julgados na Justiça Estadual com condenação das instituições de ensino.

---

1 As pesquisas foram realizadas na rede mundial de computadores, por meio da página do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul que está disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_completa.

2 A pesquisa jurisprudencial ora apresentada não apresenta dados exaustivos. A maior parte dos processos que versam sobre *bullying* tramita em total segredo de justiça, porque envolvem crianças e adolescentes e podem tratar de casos mais graves que os que foram selecionados na pesquisa realizada, tais como os que contemplam situações de violência sexual e crimes contra a vida dos alunos dentro do contexto do *bullying* escolar (infelizmente não são raros os casos de homicídios ou vítimas que praticaram suicídio). A co-autora deste artigo é advogada, patrona em lides que versam sobre *bullying* escolar, cuja relevante parcela tramita em segredo de justiça, e sua atuação profissional viabiliza seu acesso a diversas causas, cujos dados específicos não podem ser compartilhados neste escrito por questões de ética e sigilo.

3 Por causa da pandemia por COVID-19, os processos da Justiça Estadual tiveram seu trâmite prejudicado, com o fechamento do Poder Judiciário por longos períodos, o que impediu o julgamento de muitos processos ao longo dos anos 2020 e 2021. Outro fator que deve ser considerado como prejudicial nas pesquisas jurisprudenciais junto ao TJRS são as recorrentes instabilidades do seu sistema informatizado, que neste ano de 2021 foi alvo de um ataque *hacker* no mês de abril, e no mês de julho apresentou problema com o banco de dados, o que inviabilizou o acesso aos seus sistemas de informática.

CASO	SÍNTESE DO JULGAMENTO
Caso 1 **Processo:** 70078318532. **Assunto:** Bullying escolar motivado pela aparência física da aluna.	**Resultado:** Escola condenada a pagar indenização por danos morais e determinação para escola tomar providências contra o bullying. *Julgado em 24/10/2018.* **Motivo do resultado:** Aluna de 14 anos de idade que ganhou sobrepeso após cirurgia de apendicite, virou alvo de chacota e especulações por parte dos demais colegas e professores, alcunhada como "gorda" e "grávida", tendo inclusive uma professora pedido para ver a sua barriga a fim de esclarecer se era gordura ou gestação, episódio que levou sua mãe a submetê-la a um exame de gravidez que resultou negativo.
Perfil das Partes: Escola pública estadual e discente sexo feminino, 14 anos.	
Caso 2 **Processo**: 70059883637. **Assunto:** Bullying escolar através de brincadeiras agressivas	**Resultado:** Escola condenada a indenizar por danos morais e materiais. *Julgado em 24/09/2014.* **Motivo do resultado:** Aluno com 15 anos de idade sofreu lesões físicas e psicológicas dentro do ambiente escolar, decorrentes da prática de *bullying*, mediante brincadeiras agressivas que resultaram em lesões físicas (trauma contuso no olho direito e fratura do colo do úmero direito).
Perfil das Partes: Escola particular e discente sexo masculino, 15 anos	
Caso 3 **Processo:** 71004620498. **Assunto:** Bullying escolar contra criança com síndrome de *down.*	**Resultado:** Escola condenada a pagar indenização por danos morais. *Julgado em 28/11/2013.* **Motivo do resultado:** Aluno com síndrome de *down* sofria agressões físicas e verbais durante o período do intervalo das aulas, e após o recreio o menor apresentava um comportamento alterado, imitando as atitudes daqueles que o oprimiam. Os episódios foram levados ao conhecimento da Secretaria do Município muito tempo após o ideal, somente depois de reiteradas agressões físicas e psicológicas contra o aluno.
Perfil das Partes: Escola pública municipal e discente sexo masculino, 10 anos, com síndrome de *down.*	
Caso 4 **Processo:** 70049350127. **Assunto:** Bullying escolar originado por apelido jocoso por causa de problema físico congênito.	**Resultado:** Escola condenada a pagar indenização por danos morais. *Julgado em 29/08/2012.* **Motivo do resultado:** Professora apelidou aluna como *"Maria Tortinha"* com base em problema congênito (inclinação lateral irreversível do pescoço), e os colegas de turma também passaram a chamá-la da mesma forma. Tal situação gerou abalo psicológico ao ponto da aluna não querer mais frequentar as aulas. Caso que ganhou notoriedade a partir de uma reportagem de TV da Rede Record..
Perfil das Partes: Escola pública municipal e discente sexo feminino, 14 anos, com problema físico congênito.	

Quadro 1

A pesquisa realizada demonstrou que o *bullying* escolar é um problema grave, gerador de violência física e emocional nas vítimas, e que pode ser classificado como uma violação de direitos humanos e uma situação de discriminação, ou seja, tratamento diferente para determinado indivíduo ou grupo por razão não justificável.[4]

O conceito jurídico de discriminação pode ser verificado em diplomas internacionais ratificados no Brasil, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial,[5] a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de

4 Enquanto o termo *diferenciação* tem sido empregado para distinções legítimas, o termo *discriminação* tem sido empregado num sentido negativo e significa "a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, originadas do preconceito, capazes de produzir violação de direitos contra indivíduos e grupos estigmatizados." (RIOS, 2013, p. 228).

5 A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi aprovada pelas Na-

Discriminação contra a Mulher[6] e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.[7]

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948, acontecimento histórico de importância internacional, inaugurou uma nova concepção da vida mundial quando afirmou pela primeira vez em escala planetária o papel dos direitos humanos na convivência coletiva, e que prevê no seu artigo 7º: "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação."

Conforme escreveu o filósofo Norberto Bobbio (2004, p. 112), o artigo 7º da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 enuncia princípio geral relativo à liberdade pessoal, que historicamente é o primeiro dos direitos a ser reclamado pelos súditos de um Estado e a obter proteção.

Embasado nos conceitos de discriminação que foram desenvolvidos no direito internacional, o estudioso Roger Raupp Rios (2008, p. 20) desenvolveu o seguinte conceito jurídico constitucional de *discriminação*:

> Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública.

No âmbito escolar, podemos afirmar que o termo *discriminação* representa a ocorrência de condutas comissivas ou omissivas efetivadas por motivos de preconceito ou estigmatização em desfavor de discentes e/ou docentes, ocasionando a violação injusta de direitos. E no caso específico do *bullying* escolar, a pesquisa jurisprudencial acima analisada evidencia que os alunos vítimas da sua prática sofreram discriminação, o que chegou a resultar em evasão escolar (processo n. 70049350127).

2.2 *Bullying* escolar. Definições e previsão legal

"Bullying"[8], locução de origem inglesa, é o termo utilizado para se referir ao comportamento agressivo e sistemático, praticado por um ou mais estudantes, disfarçado de suposta brincadeira, e que na verdade tem intenções nefastas, como a de dominar o alvo, praticar terror psicológico, ameaçar e agredir. (FELIZARDO, 2019, p.35)

ções Unidas em 21/12/1965 e ratificada pelo Brasil em 27/03/1968. No seu artigo 1º, I denomina como discriminação: "Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública."

6 A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher foi aprovada pelas Nações Unidas em 18/12/1979 e ratificada pelo Brasil em 31/03/1981. No seu artigo 1º apresenta o seguinte conceito de discriminação: "toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo."

7 Tendo em vista o artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional.

8 Termo cunhado pelo norueguês Dan Olweus nos anos 1970.

Nas legislações estaduais é possível encontrar normativas locais que dispõem sobre a questão do *bullying* e formas de prevenção e combate, anos antes do assunto ser objeto de regulação legal a nível nacional. [9] Desde 2015 a legislação federal pátria instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) por meio da Lei n. 13.185, que no seu artigo 1º, §1º, traz o seguinte conceito:

> Considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

São exemplos de práticas de atos de *bullying* a "perseguição, intimidação, xingamentos, disseminação de falsos rumores, caretas ou gestos, exclusão social ou isolamento, agressões físicas e discriminação física, social, racial, religiosa e sexual." (FELIZARDO, 2019, p.35)

Importante referir que com o advento da Lei n. 13.185/2015, restou instituído em todo o território nacional o Programa de Combate ao *Bullying*, que impõe o dever ao estabelecimento de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate, e que se pauta nos objetivos previstos no seu artigo 4º, quais sejam:

a) prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;

b) capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

c) implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

d) instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

e) dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

f) integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

g) promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

h) evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

i) promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying),

9 No Rio Grande do Sul, por exemplo, desde 2010 está vigente a Lei Estadual n. 13.474, que versa sobre o combate da prática de bullying por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Referida lei apresenta conceituação de bullying similar ao instituído pela legislação federal, elencando, ainda, condutas específicas que constituem práticas de bullying no seu artigo 2º, contemplando, inclusive, a hipótese de "cyberbullying".

ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Considerando o que foi anteriormente analisado na pesquisa de jurisprudência, não se tem dúvidas de que o *bullying* acarreta efeitos adversos para a saúde e o bem-estar de alunos, torna inseguro e nocivo o meio ambiente escolar, e consiste em prática ilícita de discriminação. Ainda, é dever da instituição de ensino prevenir e combater o *bullying*, observando, na medida do possível, evitar punir os agressores (conforme consta no artigo 4º, inciso VIIII, da Lei n. 13.185/2015),[10] e priorizar alternativas que impactem na efetiva mudança dos comportamentos hostis.

Diante disso, impende questionar: é possível uma instituição de ensino prevenir/combater o *bullying* escolar através da sua própria atividade-fim, a educação? Com o objetivo de responder essa incógnita, se pretende analisar a importância do ensino de filosofia com temas de direitos humanos em sala de aula.

3 | A ADOÇÃO DE TEMÁTICAS DE DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Em 20/11/1959 a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, diploma internacional que foi ratificado pelo Brasil, e que prevê no seu princípio 7º o seguinte sobre a educação da criança:

> Princípio 7º
>
> A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.
>
> Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.
>
> Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.
>
> A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Conforme o princípio acima transcrito, a criança tem o direito a uma educação que a qualifique, de modo a desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e de torná-la um membro útil da sociedade. Quer dizer, é direito de toda criança ter assegurada uma educação que concretize a sua cidadania, e que no contexto do *bullying* escolar repercutirá em tutela para que não sofra tal tipo de violência, e tampouco a pratique no papel de agressor.

10 No artigo 4º, inciso VIII, da Lei n. 13.185/2015, está previsto que um dos objetivos do Programa de Combate ao *Bullying* é o de "evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil".

E para atender o preceito acima analisado, a utilização de temas afetos aos direitos humanos em sala de aula poderá auxiliar na promoção de conhecimentos que podem capacitar o aluno conforme acima enunciado. Isso porque é cediço que a educação tem poder emancipador, e o saber liberta, "quando o ato de conhecer tem, na sua substância, a temática de Direitos Humanos que se potencializa pelo conteúdo de empoderamento que carrega". (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 23)

E nessa toada temos duas relevantes vias de proteção dos direitos humanos: a) a *repressiva*, para remediar violações já efetuadas; b) a *preventiva*, para coibir violações futuras. (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 24) Entendemos que esses dois meios de proteção de direitos humanos podem colaborar tanto para reprimir violações em curso (fazer cessar uma situação de *bullying* que vem ocorrendo), e notadamente para prevenir futuras práticas.

No Brasil, por meio da Resolução nº 1 de 30/05/2012, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é reconhecida como um dos eixos fundamentais do direito à educação, e é conceituada "como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas."

Ainda, o objetivo central da Educação em Direitos Humanos (EDH) consiste "na formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global", e se justifica pela necessidade de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, bem como fortalecer comunidades e grupos tradicionalmente excluídos.

Para tanto, se faz necessário desenvolver concepções e práticas que compõem os direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, visto que a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como escopo a formação de crianças, jovens e adultos como ativos partícipes de uma vida democrática, exercentes de direitos e deveres, respeitadores e promoventes dos direitos dos demais. Ou seja, se trata de uma educação integral e efetiva, que finaliza o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) estabelecem que os conteúdos referentes aos direitos humanos devem ser incorporados aos currículos das instituições escolares, o que pode ocorrer através de três possibilidades previstas no seu artigo 7º:

> A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

"Direitos humanos" é um dos temas transversais que pode ser objeto de trabalho com alunos de todas os níveis de ensino, cujo debate em sala de aula pode viabilizar um rico trabalho interdisciplinar. (REIS, 2009, p. 18)

Isso posto, fica evidenciado que a concretização do direito à uma educação efetiva poderá ser viabilizada através da educação em direitos humanos, o que pode colaborar na prevenção e combate do *bullying* no ambiente escolar. Todavia, para alcançar tal fim, impende analisar o ensino de filosofia como um meio para concretizar a educação em direitos humanos, o que será objeto da próxima seção.

4 | ENSINO DE FILOSOFIA PARA UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

Conforme debatido anteriormente, o ambiente escolar tem sido desvirtuado com situações que se distanciam do seu objetivo central, que é a educação, sendo a ocorrência cotidiana de *bullying* um exemplo disso. E o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos dentro da escola, de modo a enriquecer e efetivar a educação dos alunos, se mostra cada vez mais necessária.

Considerando essa perspectiva, sobreleva se valer do ensino de filosofia como uma ferramenta educacional para auxiliar no desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos em sala de aula, de modo a munir os alunos não apenas com conhecimentos teóricos, mas com saberes decorrentes de "um processo de formação ética e de construção de um olhar para o outro, voltado para a justiça, a diversidade e a igualdade." (COLLACITE, p. 60)

A atual quadra histórica é marcada pela comunicação em massa, redes sociais, discursos de ódio e propagação de *fake news*, e dentro desse contexto o assunto "direitos humanos" tem sido alvo de constantes polêmicas, questionamentos e vulgarização. Verifica-se que o instituto dos direitos humanos vem sendo desacreditado e vinculado à uma retórica simplista e desfundamentada de mera proteção de criminosos em suposto prejuízo à sociedade.

Dessa forma, é preciso trazer para a sala de aula o questionamento sobre a importância dos direitos humanos, não impondo a opinião do docente sobre o tema, mas, sim, através do debate proporcionar ao aluno que este construa seu entendimento de forma lúcida e livre, sem interferências mal intencionadas, tal como ocorre com textos e vídeos disparados em massa nas redes sociais. (CARVALHO; SILVEIRA, p. 22)

Nesse sentido, Pedro Gontijo refere que por meio de uma didática filosófica é

possibilitado aos discentes “problematizar, conceituar e argumentar qualificadamente”, e, ainda, contribuir para a compreensão “da relação entre conhecimento filosófico e conhecimento de senso comum e para uma preparação para a vida em sociedade.” (CONTIJO, 2013. p. 49)

Para Carbonari (2016, p. 219) o objetivo principal da educação em direitos humanos é a formação do sujeito de direitos. E nessa senda, a educação filosófica é um meio relevante para que os direitos humanos possam encontrar proteção e promoção, em que pese seja um desafio “fazer educação em direitos humanos com filosofia.” (CARBONARI, 2016, p. 219).

Para uma educação em direitos humanos ter efetividade, uma questão que deve ser considerada é a de sensibilizar o aluno, que muitas vezes já se encontra munido de informações que recebeu prontas, de fontes não confiáveis (como aquelas que são compartilhadas em massa através de redes sociais), e que tiveram o condão de minar preconceitos e embrutecer sua mente. A respeito disso, Silvio Gallo (2006, p. 27) ressalta a importância da sensibilização, de fazer com que o tema em debate “afete” aos estudantes, que estes criem uma empatia com ele, que “sintam na pele” um problema filosófico, a partir de um elemento que não é filosófico.

Para tanto, pode se utilizar recursos disparadores, tais como peças artísticas (música, poema, quadro, conto, filme; história em quadrinhos, charge, ilustração, etc...), o que poderá chamar a atenção do aluno, “sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema” (GALLO, 2006, p. 27).

Uma interessante perspectiva do ensino de filosofia aos jovens, e que não se limita a um processo de mera transmissão de informações e conteúdos, mas que se propõe como um convite ao pensamento próprio, é a de Fernando Savater, citada por Silvio Gallo (2020, p. 42-45), que é empreendida com a adoção de grandes temas por meio de problemas filosóficos que o ser humano enfrenta no seu cotidiano, tais como morte, liberdade, convivência, beleza, tempo, dentre outros.

Consoante Gallo, por meio dessa perspectiva de Savater, ao mesmo tempo em que se conduz o aluno a pensar sobre os problemas acima exemplificados, que são comuns a todos nós em determinados momentos da vida, é oportunizado o contato com diferentes filósofos, de diversas épocas, que também se sentiram incomodados com os mesmos problemas e buscaram edificar formas de equacioná-los, “as quais, se não nos dão uma resposta definitiva, ajudam-nos a compreendê-los melhor, assim como nosso mundo e a nós mesmos.” (GALLO, 2020, p. 42)

Para alcançar a efetividade da educação em direitos humanos para crianças e adolescentes, devemos pensar uma forma de ensinar que não tenha um caráter preponderantemente conteudista, que simplesmente transmita um amontoado de informações sobre leis e conceitos jurídicos. O que se almeja é que o aluno tenha acesso a tal conhecimento de uma forma que incorpore tais saberes de forma crítica e esclarecida,

de forma que jamais irá esquecer sua essência principal, incorporando o aprendizado na sua formação como cidadão.

E é nesse ponto que o ensino de filosofia deve ser utilizado, tal como sugerido por Silveira e Carvalho (2010, p. 23), se valendo do potencial criativo e transformador da filosofia, sem um viés meramente informativo, peculiar do modelo transmissivo de conteúdo adotado nas outras disciplinas da grade curricular tradicional, tal como pode ser feito, por exemplo, através de oficinas:

> Assim, o que se vê nas instituições que ensinam Filosofia no Brasil (em sua maioria, de nível superior) são as práticas da pedagogia tradicional que vigoram em todas as outras disciplinas acadêmicas: a transmissão de conteúdos curriculares aos estudantes. Entretanto, existem outras maneiras de se trabalhar a filosofia em sala de aula, que podem ser ilustradas pelo projeto Filosofia na Escola, na sua proposta de Filosofia para Crianças, e também pela metodologia de oficinas.

Outro exemplo que merece ser mencionado é a gamificação (jogos)[11], prática que vem sendo adotada por docentes para que o processo de aprendizado seja mais atrativo, valendo-se de comportamentos naturais do ser humano, tais como *"*competitividade, socialização, busca por recompensa e prazer pela superação." (VIEGAS, 2018) E além de uma aprendizagem proativa e investigativa, a gamificação auxilia na definição de metas que irão orientar o aluno para desenvolver "competências gerais que aparecem na Base, como pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; cultura digital; empatia; e responsabilidade e cidadania.*"* (MOLINARI, 2019)

A título ilustrativo, sobreleva citar duas interessantes práticas de gamificação desenvolvidas para combater o *bullying* no ambiente escolar. O primeiro exemplo a ser mencionado é o "*Vigilantes do Bullying*", desenvolvido pelo Ministério Público de Minas Gerais, e que consiste em um jogo analógico de tabuleiro, no qual o *bullying* é encarado como um inimigo, e que é jogado com lançamento de dados e avanço de casas, sendo que no decorrer da trajetória o jogador recebe mensagens de conscientização e elogios por suas ações de cunho anti-*bullying.* (KELLNER, 2017)

O segundo exemplo é o jogo denominado *"A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir"*, de autoria de Cátia Emanuela Augusto Vaz, que é viabilizado por um jogo de tabuleiro ou um jogo digital. O objetivo deste jogo é que os jogadores percorram o "Caminho da Prevenção" (um trajeto onde ocorre a conscientização de como prevenir o *bullying*) e

11 Não é de hoje que educadores se valem de brincadeiras e jogos para ensinar os alunos de uma forma diferente do convencional. Adaptações de jogos de tabuleiros, baralhos de cartas, xadrez, dentre outros, em correlação com os conteúdos das aulas, são utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Além dos tradicionais jogos analógicos, na maioria das vezes elaborados de forma artesanal e manual pelos próprios professores, na atualidade é possível que educador opte pelas vias digitais, através de games disponibilizados em computadores e smartphones. Mencionadas práticas correspondem ao que se denomina gamificação (do inglês *"gamification"*), que, nas palavras de Luciane Maria Fadel e Vania Ribas Ulbricht (2014), é uma expressão que foi utilizada pela primeira vez no ano de 2010, mas que corresponde a um método utilizado há muito tempo (como, por exemplo, a antiga prática do reconhecimento do trabalho do aluno com estrelinhas coladas no caderno), e que consiste na *"aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos."*

cheguem ao “Parque de Prevenção” (um parque de diversões infantil). (VAZ, 2012)

Os exemplos acima evidenciam que o uso da gamificação como ferramenta didático-pedagógica pode contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais dos alunos, notadamente a *“soft skill”*[12] atinente à empatia, visto que ao participarem de jogos que trazem ensinamentos sobre prevenção e combate ao *bullying*, os alunos aprendem lições de humanismo, direito, saúde, cidadania, ética e fraternidade.

Diante do acima analisado, fica bem demonstrado que é relevante se valer do ensino de filosofia para a educação em direitos humanos, atentando sempre para a necessidade de se superar eventuais dificuldades que a abstração filosófica poderia acarretar aos estudantes. Dessa forma, como bem referido por Porto et al. (2017, p. 2-3), o aluno não resta passivo diante do conteúdo filosófico, muito pelo contrário, se percebe inserido nas mesmas dúvidas que os filósofos, o que permitirá debater e buscar as soluções dos problemas decorrentes dessas questões.

5 | CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, foi empreendido um esforço para contribuir com elementos que enfatizem a importância da educação em direitos humanos sob o influxo do ensino de filosofia, bem como colaborar na compreensão de que isso pode auxiliar de forma efetiva para uma educação voltada para a cidadania, e que, por consequência, pode ser um mecanismo de prevenção e combate ao *bullying* escolar, o que atende os ditames das leis de regência.

Na primeira parte deste ensaio, foi apresentada uma pesquisa de jurisprudência, realizada para contextualizar o estudo em voga, através da qual foi mostrada uma realidade preocupante relativa ao *bullying* praticado no ambiente escolar, que causa sofrimento e discriminação de crianças e adolescentes, e que pode acarretar até mesmo que o estudante desista de frequentar a escola, conforme efetivamente ocorrido em um dos casos analisados.

As circunstâncias fáticas verificadas nos casos estudados mostraram exemplos de discriminação contra portadores de deficiência, violência física grave (com lesões corporais) e ofensas morais traumatizantes, merecendo destaque que a aparência física dos estudantes foi alvo do contexto da prática do *bullying*. Isso demonstra que desde a infância o ser humano pode sofrer com intimidações por conta do preconceito e culturas de estereotipagem, estigmatização e naturalização das desigualdades.

O exame da legislação doméstica que regula a questão do *bullying* escolar deixou claro que as instituições de ensino são obrigadas a prevenir e combater a intimidação

12 Traduzido do inglês para o português, “*soft skills*” significa habilidades comportamentais e interpessoais, ou seja, aquelas que se referem à relação entre as pessoas. São alguns exemplos de “*soft skills*”: inteligência emocional, atitude positiva, liderança, pensamento crítico, trabalho em equipe, flexibilidade e resiliência, proatividade, comunicação, a empatia, criatividade e ética no trabalho.

sistemática, devendo, dentro do possível, evitar punir os agressores, e privilegiar a adoção de mecanismos e instrumentos para efetiva responsabilização e mudança do comportamento hostil. Essa é uma questão que se mostra desafiadora, mas indica que a intenção do legislador é a de transformar o agressor em alguém consciente, empático, respeitoso, tolerante e praticante de atos de cidadania, no contexto de uma cultura de paz.

Diante dessa constatação, se buscou analisar a importância do ensino de filosofia combinado com temas de direitos humanos em sala de aula, para tentar esclarecer se é possível uma instituição de ensino prevenir/combater o *bullying* escolar através da sua própria atividade-fim, a educação.

Sem a pretensão de propor determinados tipos de metodologias de ensino, mas se valendo de exemplos de boas práticas adotadas por docentes e instituições de ensino, para fins ilustrativos e de contextualização, foi possível concluir que a educação em direitos humanos combinada com o ensino de filosofia pode ter um efeito transformador nas pessoas dos alunos, em especial se o docente optar por práticas que conduzam o aluno ao seu próprio entendimento, após ter tido a oportunidade de tal como um filósofo, problematizar uma questão ou dilema da atualidade, e conceituar e debater com seus colegas e professor, através de argumentações e reflexões do tema objeto da aula.

Alternativas de ensino criativas, como, por exemplo, os *games*, poderão despertar o interesse e a atenção dos alunos, que por meio de uma ferramenta lúdica estarão diante de uma oportunidade de incorporarem saberes essenciais para sua formação cidadã, de modo a alcançarem um entendimento adequado e crítico sobre direitos e deveres, ética, humanismo, empatia e igualdade. Certamente isso colaborará na conscientização e cultura dos estudantes, que munidos de saberes essenciais de humanismo, estarão menos predispostos a atuarem como agressores e mais propensos a pacificação e respeito mútuo.

Enfim, são muitos os desafios de ordem social e cultural que vivenciamos nesta quadra histórica, que é marcada pelo discurso de ódio generalizado e diversos retrocessos, que prejudicam o avançar na construção de uma sociedade mais justa e consciente da importância dos valores da igualdade e da não discriminação. As atuais ocorrências de *bullying* escolar, mesmo após anos de vigência das legislações que repudiam tais práticas, são sentinelas de que é imprescindível a educação em direitos humanos das crianças e adolescentes.

E o ensino de filosofia combinado com educação em direitos humanos, aplicado sem um caráter exclusivamente conteudista, pode ser uma fórmula exitosa na conscientização e humanização dos alunos, nossos futuros adultos, que têm direito a uma educação efetiva, que só é assim se além da apreensão dos conteúdos tradicionais, proporcione a formação de cidadãos legítimos, na acepção humanista e jurídica do termo cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Deborah Christina. ***Bullying*: razão instrumental e preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGO, Camila; JARDIM, Luma. **A influência dos jogos no desenvolvimento de habilidades.** O aperfeiçoamento da aprendizagem por meio de games. Disponível em: http://portal.metodista.br/rpcom/carreiras-e-tendencias/a-influencia-dos-jogos-no-desenvolvimento-de-habilidades. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 3.321 de 30 de dezembro de 1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 591 de 6 de julho de 1992. **Atos Internacionais**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Lei n. 13.474 de 28 de junho de 2010**. Dispõe sobre o combate da prática de bullying por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-13474-2010-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-o-combate-da-pratica-de-bullying-por-instituicoes-de-ensino-e-de-educacao-infantil-publicas-ou-privadas-com-ou-sem-fins-lucrativos. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021. p. 8

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 8/2012**. 6 de março de 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 24 de abril de 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Convenções.** Disponível em: http://portal.mte.gov.br/legislacao/convencoes.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: http://educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Acórdão da apelação n. 70059883637**. Relator Desembargador Jorge Luiz Lopes do Canto. 24 de setembro de 2014. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_completa. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Acórdão da apelação n. 71004620498**. Relator Desembargador Luís Francisco Franco. 28 de novembro de 2013. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_completa. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Acórdão da apelação n. 70049350127**. Relator Desembargador Leonel Pires Ohlweiler. 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_complet>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Acórdão da apelação n. 70078318532**. Relator Desembargador Carlos Eduardo Richinitti. 24 de outubro de 2018. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_completa. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Jurisprudência**. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&conteudo_busca=ementa_completa. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Nota da Administração sobre a recuperação dos sistemas de informática**. 19 de julho de 2021. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/noticia/nota-da-administracao-sobre-a-recuperacao-dos-sistemas-de-informatica**/.** Acesso em: 20 jul. 2021.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos e educação filosófica. In: DANNER, Leno Francisco. (Org.) **Ensino de filosofia e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Fi, 2013. p. 312-339.

_____. Filosofia com direitos humanos: elementos para a educação filosófica com direitos humanos. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 205-226, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Leonardo Lana de; SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Oficina de filosofia: sensibilização, reflexão e diálogo. **Trilhas Filosóficas**, n. 2, jul.-dez.2010. Disponível em: https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/N_06/III_2_art_2_Silveira_Carvalho.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLLACITE, Maria Laura Musegante. **Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia e História**. 2020. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

CONTIJO, Pedro. Didática para além da didática. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia**, v.2. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, Luciane Maria (Org.); ULBRICHT, Vania Ribas (Org.), BATISTA, Claudia Regina (Org.); VANZIN, Tarcísio (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 6. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao. Acesso em: 20 jul. 2021.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. ***Bullying*: a violência que nasce na escola – orientações práticas para uma cultura de paz**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **BNCC: você sabe a diferença entre competências e habilidades?** 18 fev. 2020. Disponível em: http://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/bncc-voce-sabe-a-diferenca-entre-competencias-e-habilidades/. Acesso em: 17 jul. 2021.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica,** v. 13, n. 1, 2006, p. 17-35.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KELLNER, Ericka. **5 jogos educativos para combater o bullying em sua escola**. 2 jun. 2017. Disponível em: https://blog.estantemagica.com.br/5-jogos-educativos-para-combater-o-bullying-em-sua-escola/. Acesso em: 22 jul. 2021.

LEYMANN, Heinz. **The mobbing encyclopaedia bullying; whistleblowing.** Disponível em: http://www.leymann.se/English/frame.html. Acesso em: 10 jul. 2021.

MOLINARI, Davi. Gamificação na sala de aula: jogar para aprender. **Revista Educação**, n. 259, São Paulo, 1 jul. 2019. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2019/07/01/gamificacao-na-sala-de-aula/. Acesso em: 20 jul. 2021.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. United Kingdom: Blackwell publishing, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

_____. **The right to education**. Committee on Economic, Social and Cultural Rights. General Comment No. 13 (Twenty-first session, 1999). 15 November - 3 December1999. Disponível em: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/ ownload.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en. Acesso em: 26 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Estocolmo**. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc. Acesso em: 15 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Constituição da OIT e Declaração da Filadélfia**. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/content/constitui%C3%A7%C3%A3o-oit-e-declara%C3%A7%C3%A3o-de-filad%C3%A9lfia. Acesso em: 05 set. 2021.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**. v. 19, n. 117, fev./maio 2017, p. 20-38.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Soft Skills** – Descubra o que são, sua importância e como desenvolvê-las. 07 jan. 2020. Disponível em: https://blog-online.pucrs.br/public/soft-skills-o-que-sao/. Acesso em: 24 jul. 2021.

PORTO, Leonardo Sartori; et al. Práticas inovadoras no ensino de filosofia. In: II Encontro das Licenciaturas da Região Sul, 2017; II ENLICSUL, 2017; II PIBID/UNISINOS, 2017. Práticas de Iniciação à Docência na Região Sul: enfoques, avaliação e perspectivas, 2017, São Leopoldo. **Anais**. São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8466. Acesso em: 9 set. 2021.

REIS, Maria Dulce. A abordagem dos direitos humanos em disciplinas de filosofia. In: Robson Sávio Reis Souza (Org.). **Universidade e direitos humanos: práticas desenvolvidas na PUC Minas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

RIOS, Roger Raupp. Direito da antidiscriminação e direito do trabalho: discriminação por orientação sexual, homofobia e relações de emprego. In: SARLET, Ingo Wolfgang. (Org.) **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito constitucional estudos em homenagem a Rosa Maria Weber**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2013.

RODRIGUES JUNIOR, Edson Beas (Org.). **Convenções da OIT e outros instrumentos de direito internacional público e privado relevantes ao direito do trabalho**. 2. ed. São Paulo: LTr, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 39, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 27 jun. 2021.

VAZ, Cátia Emanuela Augusto. ***Bullying* escolar:** estudo e projeto de prevenção através do jogo. 2012. 109p. Trabalho de Projeto (Mestrado em Educação Social), Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7709. Acesso em: 27 jul. 2021.

VIEGAS, Amanda. **Como usar a gamificação no processo pedagógico**. 28 ago. 2018. Disponível em: https://www.somospar.com.br/como-usar-a-gamificacao-no-processo-pedagogico/. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPÍTULO 7

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN 4 GENERACIONES (2017-2020) DE LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

Data de aceite: 01/09/2022

Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez
Universidad Autónoma de Campeche
ORCID 0000- 0002- 3671- 0296

Magnolia del Rosario López Méndez
Universidad Autónoma de Campeche
ORCID: 0000- 0002- 7919- 894X

Román Raúl Cruz Millán
Universidad Autónoma de Campeche
ORCID: 0000-0001-8182-7883

Geovani Araceli Salinas Balderrabano
Universidad Autónoma de Campeche
ORCID: 0000-0003-4039-5505

RESUMEN: En esta investigación se realizó un estudio de los estilos de aprendizaje a los estudiantes del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad Autónoma de Campeche. Se usó el modelo de Honey y Alonso también llamado CHAEA. Los cuestionarios se les aplicaron a los 236 estudiantes. Los resultados muestran que el estilo predominante en todos los estudiantes fue el reflexivo debido a que en el perfil de ingreso del Químico Farmacéutico Biólogo se requiere de este requisito, este se refuerza durante su trayectoria académica por sus unidades prácticas que cursan desde los primeros semestres, las prácticas en el laboratorio contribuye a que se cumpla con el perfil de egreso de los estudiantes, que requiere que los estudiantes tengan un estilo de aprendizaje reflexivo, entre otras características.

PALABRAS CLAVE: Estilos, Aprendizaje, Honey Alonso, Estudiantes.

TYPES OF LEARNING STYLES IN 4 GENERATIONS (2017-2020) OF STUDENTS OF "PHARMACEUTICAL-BIOLOGICAL CHEMISTRY" AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF CAMPECHE

ABSTRACT: In this research, a study of the learning styles of the students of the Educational Program of Pharmaceutical Chemist Biologist of the Faculty of Chemical Biological Sciences of the Autonomous University of Campeche was carried out. Honey and Alonso model also called CHAEA was used. The questionnaires were applied to the 236 students. The results show that the predominant style in all students was reflective because in the entry profile of the Pharmaceutical Chemist Biologist this requirement is required, this is reinforced during their academic career by their practical units that study from the first semesters, Practice in the laboratory contributes to meeting the students' graduation profile, which requires students to have a reflective learning style, among other characteristics.

KEYWORDS: Styles, Learning, Honey Alonso, Students.

INTRODUCCIÓN

Los estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de características

intelectuales y de personalidad que configuran el modo en que los estudiantes perciben, interactúan y responden frente a situaciones de aprendizaje (Curry, 1983; Keefe, 1988) citado en (Freiberg, 2017).

Estudios desarrollados por Honey & Mumford (1986) acerca de los estilos de aprendizaje demuestran que los grupos de estudiantes presentan los siguientes estilos: Activo. Se implica plenamente en nuevas experiencias. Reflexivo. Le gustan las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Teórico. Adapta e integra las observaciones dentro de categorías lógicas y complejas. Pragmático. Impulsa descubrir el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechar la primera oportunidad para experimentar, en definitiva, aplica en la práctica las ideas adquiridas Honey & Mumford (1986) citado en (Camana et al., 2018).

Los estilos, son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información y, resuelven los problemas (Aragón, 2000) citado en (Rodríguez, 2020).

Esta teoría de los Estilos de Aprendizaje parte de las diferencias individuales. Pues las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera diferente. Conviven diferencias sencillas, obvias: el cabello, estatura, tono de voz. Pero, además, hay otras diferencias importantes entre los seres humanos, referentes a su comportamiento, preferencias, capacidades y competencias de cada individuo. Dumont, Instance y Benavides (2010) explican que los estudiantes aprenden de diferente manera, cuando construyen el conocimiento previo, a partir de estilos y estrategias planificadas. Asimismo, difieren en intereses, motivación, creencias y emoción, así como también difieren en su contexto socioambiental tanto en términos lingüísticos, como culturales y sociales, (Dumont et al., 2010) citado (Montaluisa et al., 2019).

Los estilos de aprendizaje son:

Activo: Aprenden haciendo, necesita tener sus manos ocupadas, son de mente abierta, se involucran en nuevas experiencias, entusiastas, actúan primero, consideran las consecuencias después de actuar, les gusta rodearse de gente. Actividades que les favorece: lluvia de ideas, solucionar problemas, discusiones grupales, rompecabezas, competición y juego de roles. Actividades que no les favorecen: adoptar un rol pasivo, actividades muy teóricas y trabajo independiente (Rodríguez, 2018).

Teórico: Teorizan antes de actuar, necesitan modelos, conceptos y hechos ordenados, prefieren analizar y sintetizar, sistemáticos y lógicos, perfeccionistas, independiente y analítico. Actividades que les favorece: elaborar modelos, estadísticas, buscar antecedentes, aplicar teorías, tener la oportunidad de indagar y preguntar. Actividades que no les favorecen: actividades ambiguas, actividades emocionales y actuar sin fundamento teórico (Rodríguez, 2018).

Pragmático: Prefieren la aplicación real de lo aprendido, no les gusta los conceptos abstractos, les gusta probar nuevas ideas aplicables a la vida real, su filosofía es: si funciona es bueno. Actividades que les favorece: estudios de caso, con tiempo para pensar en cómo aplicar lo aprendido, resolver problemas, discusiones. Actividades que no les favorecen: actividades poco aplicables a su realidad, actividades sin finalidad, actividades sin relación con la realidad (Rodríguez, 2018).

Reflexivo: observadores, analizan, ven diversas perspectivas de una sola cosa, prefieren tener un buen respaldo antes de concluir algo, son cuidadosos para asegurar algo, disfrutan observar y escuchar a los demás, analizan las implicaciones. Actividades que les favorece: discusiones pareadas, cuestionarios de autoanálisis, observando actividades, recibir retroalimentación de otros, entrevistas. Actividades que no les favorecen: presión del tiempo, actuar del líder, representar roles, actividades no planificadas, exponer ideas espontáneamente, estar obligado a pasar de una actividad a otra rápidamente (Rodríguez, 2018).

Por otra parte, los que hacen la labor de docencia deben tener en consideración los estilos y estrategias de sus estudiantes para que sus sesiones de enseñanza sean significativas y pueda atender las diferencias de sus estudiantes o del grupo a su cargo. Y en cuanto a los directivos o administrativos de la institución deben considerar los estilos y estrategias de aprendizaje para que generen políticas y planes de mejora donde apunten a la mejora de la calidad de aprendizaje enseñanza (Carrillo, 2017).

Se requiere de considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula ya que se hace evidente que una buena estructuración de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios puede facilitarle el acceso a un elevado volumen de información, adquirir conocimientos y orientarse en ellos con un verdadero sentido personal y capacidad creativa para la resolución de Los problemas que les plantea la sociedad (Aguilar, 2010) citado en González, 2018).

Conocer la predominancia de los Estilos de Aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo (Gutiérrez, 2018).

METODOLOGÍA

A continuación, se describe en forma sintética la metodología seguida para este estudio:

Sujetos participantes: en esta investigación se tuvo un total de 236 estudiantes, de los cuales 234 en un rango de edad de 18 a 25 años, (uno de 28 y otro de 39 años) con un promedio de 20 años.

Población de estudio: esta población fue de estudiantes pertenecientes a los años

de ingreso 2017, 2018, 2019 y 2020 del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad Autónoma de Campeche, los instrumentos utilizados en el trabajo fueron los siguientes:

Instrumento: se utilizó la Encuesta de estilos de aprendizaje del autor P. Honey y A. Mumford (CHAEA) (Alonso, 1994).

Predominancia de estilos: El o los estilos con el mayor nivel de preferencia de un individuo o un grupo.

Nivel de preferencia por estilo: Se expresa en escala de Likert con base en el baremo general de interpretación propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1994), con los siguientes rangos en la tabla 1:

Estilo	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Tabla 1. Nivel de preferencia por estilo

Nivel de preferencia global: Hace referencia a la suma del puntaje de los 4 estilos del baremo general se desprende en la siguiente tabla 2:

Estilos	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Todos	0-33	34-43	44-58	59-66	67-80

Tabla 2. Nivel de preferencia global

RESULTADOS

Se presenta el análisis de resultados de la encuesta aplicada considerando la clasificación del estilo Honey y Alonso aplicados a 236 estudiantes que ingresaron en los años 2017, 2018, 2019 y 2020 a la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo con la finalidad de obtener información, de la forma en que los estudiantes perciben los conocimientos en el aula.

Los estudiantes presentan los siguientes resultados:

La predominancia de tipos de estilos por cohorte generacional ver la tabla 3:

Generación	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
17-1	19%	29%	27%	25%
18-1	19%	29%	27%	25%
19-1	19%	30%	26%	24%
20-1	21%	28%	26%	25%
Total general	**20%**	**29%**	**26%**	**25%**

Tabla 3. Predominancia de tipos de estilos por cohorte generacional

En la tabla 3 se observa que el estilo predominante es el Reflexivo 29%, cuando impera un estilo de aprendizaje reflexivo, los estudiantes son observadores, receptores y analíticos. Son concienzudos en su quehacer, e intentan comprender los significados y describir procesos del aprendizaje. Se caracterizan por ser detallistas y observan las situaciones desde diferentes perspectivas, reflexionando antes de actuar. Poseen dificultades para aprender cuando no tienen datos suficientes para procesar información, realizan trabajos superficiales, o no han planificado (Muñoz et al., 2017), seguido del Teórico 26% estos estudiantes contemplan la conceptualización abstracta. Adaptan e integran las observaciones de teorías lógicas y complejas. Son perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Analizan y sintetizan. Buscan la racionalidad objetiva huyendo de lo subjetivo y ambiguo. Se caracterizan por ser metódicos, lógicos, objetivos, críticos y estructurados. Las personas pertenecientes a este estilo prefieren sentirse en situaciones claras y estructuradas, participar en sesiones de preguntas y respuestas, leer u oír sobre ideas y conceptos sustentados en la racionalidad y la lógica, analizar una situación completa. Se les dificulta verse obligados a hacer algo sin una finalidad clara, tener que participar en situaciones donde predominan las emociones y los sentimientos, participar en la discusión de problemas abiertos Honey –Alonso citado en (Bovadilla et al., 2017), Pragmático 25% los estudiantes con predominancia de estilo pragmático prefieren la aplicación práctica de las ideas. Son individuos realistas, prácticos y experimentadores (Altamirano et al.,2019) y activo 20% estos estudiantes, se implican plenamente, sin prejuicios y con entusiasmo en nuevas tareas, tienen mente abierta, actividad diaria muy alta, se proponen realizar nuevos intentos, aunque sea sólo por una vez y en cuanto baja el ritmo de la actividad empezada inician la próxima. Afrontan las experiencias nuevas como un reto y se crecen ante ellas, no les agradan los plazos largos, se constituyen en el centro de las actividades del trabajo en grupo (Ros et al., 2017).

De los resultados de la tabla 3 se generó el siguiente gráfico radial, donde se observa de manera más clara la predominancia del estilo de aprendizaje reflexivo con 29%, estos estudiantes se consideran ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos, y exhaustivos (Alducin y Vázquez, 2017). Y con 26% el estilo teórico, en este, los estudiantes teóricos, son disciplinados, razonan. Emplean con frecuencia la abstracción para conformar

conclusiones, y se aproximan al nuevo aprendizaje de forma objetiva, crítica, estructurada y planificada (Serra et al., 2017).

La predominancia de tipos de estilos de cuatro generaciones se presenta en la figura 1:

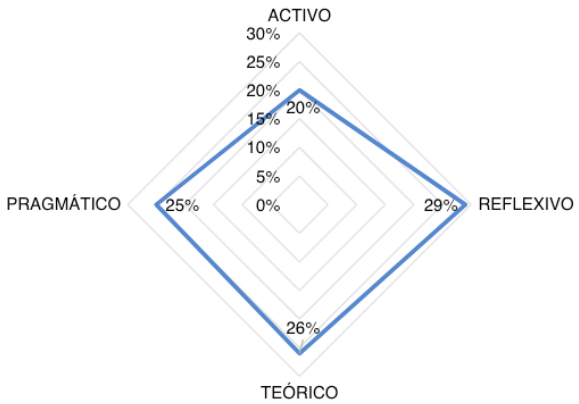


Figura 1. Predominancia de tipos de estilos de cuatro generaciones

Las 4 generaciones analizadas presentan el mismo perfil, esto puede ser indicativo de que estas son las características necesarias para que los estudiantes tengan éxito en la licenciatura, lo cual se relaciona con el tipo asignaturas que tiene el plan de estudio del programa educativo.

Los perfiles coinciden con estas características ya que al hacer uso de laboratorios tienen que acatar normas y reglamentos estrictos, así como la composición de los elementos o reactivos que utilizan y por ello se privilegia estos estilos de aprendizaje (UACAM, 2009).

CONCLUSIONES

El estilo predominante de la población de los estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo, fue el estilo reflexivo debido a que en el perfil de ingreso del Químico Farmacéutico Biólogo se requiere que tengan en conocimientos; capacidad analítica, crítica y reflexiva, respecto a las habilidades, que tengan destreza para el trabajo de laboratorio; en aptitudes, que tengan deseos de superación personal y espíritu de cooperación para el trabajo en equipo, y en valores tener honestidad, responsabilidad y compromiso, al cumplirse con estos indicadores, en su ingreso a la licenciatura, ésta va a fortalecer este estilo, porque en las unidades de aprendizaje de los primeros semestres tienen trabajo de laboratorio, como química inorgánica, orgánica y biología celular esto contribuye a reforzarlo, cumpliéndose así con el perfil de egreso de los estudiantes que establece que el Químico Farmacéutico Biólogo egresado de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad

Autónoma de Campeche es un profesional que se caracteriza por tener una sólida formación científica en las áreas de Análisis clínicos y Farmacia, para elevar la calidad de los servicios de salud contribuyendo en el diagnóstico clínico, servicios farmacéuticos e investigación, coadyuvando al bienestar de la comunidad, donde el trabajo de laboratorio en estas áreas es fundamental para lograrlo.

REFERENCIAS

Alducin-Ochoa, J. M.; y Vázquez-Martínez, A. I. (2016). Estilos de aprendizaje, variables socioeconómicas y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Edificación. Revista Electrónica Educare. Vol. 21(1). Costa Rica.

Altamirano-Droguett, J. E.; Araya-Crisóstomo, S. P. & Contreras, M. P. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. Revista Ciencias de la Salud, 17 (2), 276-292. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7937. Colombia.

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Ed. Mensajero. Bilbao, España.

Bobadilla Beltrán, S.; Cardoso Jiménez, D.; Carreño Saucedo, L.; & Márquez Gómez, J. O. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, *7*(14), 34 - 50. https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.271

Camana Fiallos, R. G.; Torres Carrera, R. A. (2018). Descubrimiento del estilo de aprendizaje dominante de estudiantes de la carrera de Tecnología en Análisis de Sistemas Revista Educación, vol. 42, núm. 2. Universidad de Costa Rica.

Carrillo Fernández, R. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Continental, Huancayo. Apuntes de Ciencia y Sociedad. ISSN: 2225-5141.Costa Rica.

Freiberg Hoffmann, A.; Ledesma, R.; & Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Revista de Psicología (PUCP), 35(2), 535-573. Recuperado en 07 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254- 92472017000200005&lng=es&tlng=es. Argentina.

González Garza, B.; Hernández Castañón, M. A.; & Castrejón Reyes, V. (2018). Estilos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 351-369. https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.345.

Montaluisa Vivas, Ángel**.;** Salas Jaramillo, E.; Garcés Cobos**,** L. (2019). Los estilos de aprendizaje seg**ú**n Honey y Mumford y su relaci**ó**n con las estrategias didácticas para Matemáticas. Reire: Universitat de Barcelona. España.

Muñoz Valverde, C. L.; & Cejudo Armero, C.; & Gil Madrona, P.; & Serra-Olivares, J. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (32), 62-67. [Fecha de Consulta 21 de Julio de 2022]. ISSN: 1579-1726. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100013

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. Sophia 14(1); 51-64.

Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. Universidad de San Carlos de Guatemala 3(1) 81-88. DOI: https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22.

Ros, N.; Cacheiro M.; Gallego, D. (2017). Preferencias en estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan los estudios de bachillerato en la región de Murcia. Tendencias Pedagógicas. 2017; 30:105-17. Doi: http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.006

Serra-Olivares, J.; Muñoz Valverde, C. L.; Cejudo Armero, C.; & Gil Madrona, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos (Learning styles and academic performance of Chilean Physical Education university students). *Retos*, *32*, 62–67. https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51919

Universidad Autónoma de Campeche (UACAM). (2009). Curriculum Químico Farmacéutico Biólogo. México.

CAPÍTULO 8

FACTORES QUE INFLUENCIAM PARA A FRACA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA VIDA DA ESCOLA DOS SEUS EDUCANDOS, ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUATALA

Data de aceite: 01/09/2022

Felicidade José Viegas Ração
Licenciada em Psicologia Educacional
Nampula, Moçambique

Gaspar Lourenço Tocoloa
Professor da FEC, IED, FADIR - UCM
Professor da UniLúrio Business School
Professor da Academia Militar
Nampula, Moçambique

Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa
Professor da FEC, IED, FADIR - UCM
Professor da UniLúrio Business School
Professor da Academia Militar
Professor da UnISCED
Nampula, Moçambique

RESUMO: O estudo é o fruto de uma pesquisa científica realizada na cidade de Nampula com o tema Fatores que influenciam para a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos na Escola Secundária de Muatala. O estudo tem um objetivo geral: analisar a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos, e três objectivos especificos. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com suporte de método indutivo. As técnicas de recolha de dados usadas no trabalho foram observação intensiva e entrevista. Os participantes do estudo foram dez, dos quais foram seis pais/encarregados de educação, dois pais das turmas e dois directores de turma. Os resultados da pesquisa foram o modelo de participação, adoptado pelas escolas desmotiva a participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola; a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola faz com que eles percebam muito tarde, o que acontece com os seus educandos e muitas vezes só quando existe um problema na Escola. A incompatibilidade de horários dos pais e encarregados de educação não permite fazer o acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos. Mas estudo, traz uma proposta que pode ser viável para problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Participação, pais e encarregados de educação, e escola.

1 I INTRODUÇÃO

O estudo tem como tema: Factores que influenciam para a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos na Escola Secundária de Muatala – Cidade de Nampula. Nos últimos anos muito tem se falado sobre a relevância dessa participação. Expressões como “gestão compartilhada”, “administração participativa”, “democratização da gestão escolar” vêm fazendo parte da agenda da direção de escolas públicas orientadas pelas políticas do sector educacional.

No nosso país a questão da ligação escola comunidade está patente nas leis sobre educação, desde 1983 conforme BRM (06/05/1992).

Uma das formas de envolvimento das comunidades na realização do ensino e formação é através da participação dos órgãos de direcção e administração da escola, ou seja, nos Conselhos de Escola; de acordo com a alínea a) do nº 3 do art. 12 do SNE (2014), dos 25 membros desse órgão máximo da direcção da escola, 15 são representantes da Comissão de pais e da Comunidade.

Dada a multiplicidade de problemas que o nosso ensino enfrenta, tais como: falta de professores, violência, burocracia excessiva, turmas superlotadas, baixos salários, baixa auto-estima, baixo nível de higiene no recinto escolar, que somados, conspiram contra a qualidade do ensino, o envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na vida escolar seria uma das formas de, em conjunto tentar superar esses problemas.

Muitos problemas que a escola tem podem ser discutidos junto com os pais e encarregados de educação nos conselhos de escola, o que ajudaria bastante a escola e os encarregados a perceberem melhor os problemas que escola enfrenta. Pois ajudariam na resolução dos mesmos a partir das suas opiniões, experiências, ajudem a delinear outras estratégias que estimulem o envolvimento desta na vida da escola dos seus educandos.

A importância que a legislação educativa do nosso país dá ao envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na gestão das escolas, como reconhecimento de que relação família e escola são fundamentais no processo educativo. O que acontece na realidade, é que nem sempre essa relação se complementa. Pelo contrário, na cidade de Nampula em particular, é comum a escola se queixar da ausência da família ou dos pais e vice-versa. Partindo de várias actas de reuniões de escola, constatou – se que a maioria dos pais e encarregados de educação não compareciam nas reuniões. Essa fraca participação dos pais e ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, nos remeteu a seguinte questão: quais são os factores que influenciam para a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos?

1.1 Objectivos de pesquisa

1.1.1 Objectivo geral

- Analisar os factores que influenciam para a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos.

1.1.2 Objectivos específicos

- Identificar os principais factores que influenciam para a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos;
- Explicar a percepção que os pais, encarregados de educação têm da participação na vida da escola dos seus educandos;

- Desenvolver o plano da gestão de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos.

1.2 Questões de investigação

- Quais são os factores que influenciam para a fraca participação dos pais encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos?
- Que percepção os pais e encarregados de educação tem da participação na vida da escola dos seus educandos?
- Qual é o plano de gestão de participação dos pais e ou encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos?

A participação não deve ser vista somente como um instrumento para a solução dos problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano... a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

2 I METODOLOGIA

O capítulo metodológico caracterizar-se-á por apresentar elementos que nortearão o estudo em termos técnicos. Subdividir-se-á em pontos, tipo de pesquisa, técnicas de recolha de dados, participantes da pesquisa.

2.1 Tipo de pesquisa

O estudo foi orientado tendo em conta a abordagem qualitativa. Esta abordagem facilitou o contacto com o objecto de estudo, isto é, o contacto com a manifestação do fenómeno problemático (participação dos pais e ou encarregados de educação). Importa salientar também, que a abordagem escolhida pelos autores do estudo ajudou a inferir conclusões, de acordo com o método indutivo e analise de conteúdo.

A abordagem que caracterizou o estudo foi a qualitativa, no sentido de que ajudou estudar o facto problemático de uma forma minuciosa. Richardson et al (2008, p.79) afirma que

> *"a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se sobretudo por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social. Os aspectos qualitativos de uma investigação podem estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos ...".*

Quanto a questão do método usado neste estudo, importa salientar que foi o método

indutivo, uma vez que se partirá de uma realidade singular, a partir da qual generalizar-se-ão as conclusões. A pesquisa foi do tipo explicativo quanto aos objectivos. Ao escolher este tipo de pesquisa, os autores do estudo tiveram em conta a possibilidade que ela oferece para poder se inteirar sobre o desenvolvimento do facto problemático, desde as suas origens.

2.2 Técnicas de recolha de dados

No que diz respeito às técnicas de colecta de dados, importa salientar que para este estudo, usou – se a técnica de observação às reuniões e entrevista semi-estruturada aos pais e encarregados de educação e directores de turma. De Ketele & Rogiers (1993, p.23) sustentam que a entrevista

> "é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações".

Usou – se a técnica de *observação intensiva*, visto que, através do uso dos sentidos ter-se-á informações da realidade. A observação "utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar" (Marconi e Lakatos, 2002, p.107). Também usamos *entrevista* porque "é uma conversação efectuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente a informação necessária" (Marconi e Lakatos, 2002, p. 107).

2.3 Participantes do estudo

A constituição dos participantes do estudo envolve a todos os pais/encarregados de educação de 5 turmas da 8ª classe da Escola Secundária de Muatala - Cidade de Nampula, os quais foram usados as técnicas de amostragem não probabilística, concretamente amostra por conveniência para poder selecionar os pais/encarregados de educação e directores de turma para as entrevista, devido a existência de características comuns como é o caso de se responsabilizar pelos educandos. Os participantes do estudo foram dez, dos quais foram seis pais/encarregados de educação, dois pais das turmas e dois directores de turma.

3 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do trabalho debruçou-se sobre os conceitos básicos que nortearam o trabalho. Serviu de sustento para fazer valer o estudo efectuado no campo, com vista a dar mais credibilidade a informação colhida, apresentada, analisada e interpretada.

3.1 Conceito de Participação

A questão de participação, não poderá ser vista apenas na esfera da concentração populacional e na questão de terras, ela também é tema na Educação. Na segunda metade do século XX com as contribuições dos actores Carl Rogers e Paulo Freire, a pedagogia tomou uma nova dinâmica porque estes defenderam a liberdade, a autonomia da libertação da pedagogia, contestando a submissão e a pedagogia bancária. Isso porque esta era caracterizada pela sua acção física e sem suporte material, onde o professor era único transmissor do saber e com uma única fonte de conhecimento, a escola era a única autoridade, (Formosinho et al, 2011).

Formosinho et al (2011) acrescentam ainda que a participação faz parte das teorias das organizações, e que a partir da década 30 nas escolas das relações humanas, ao se estudar as relações informais e da participação nas decisões, estas teorias foram evoluindo em várias dimensões, na teoria comportamentalista em 1940 e na teoria do desenvolvimento organizacional em 1950, e em Sociologia pela teoria do Interacionismo Simbólico em 1960.

Para Lima (2001), a participação tem que ser considerado como um direito, uma garantia e até dever cívico que, permitem o cidadão fazer parte das acções de mudança. O autor afirma ainda que, para que isso acontece a participação tem que ser regulamentada formalmente e garantir a sua legalidade para que ela seja vista como uma norma organizacional numa perspectiva política.

Na abordagem de Dalmás (2001) a participação insere-se no facto dos indivíduos assumirem-se sujeitos que participam e comprometem-se com as decisões e acções no processo histórico. É desta forma que, no reflectir sobre a participação Dalmás (2001) refere que ela promove conhecimento profundo dos indivíduos a nível da comunidade sobre os seus problemas, permite que eles avaliem as diferentes soluções e tomarem a decisão mais realistas de acordo com o contexto em que estes estão inseridos.

A participação pode também ser um meio que ajuda a redução de custos de implementação de projectos, como direito de cidadania e como um fim para atingir o desenvolvimento na medida em que procura encontrar resposta para as fraquezas dos modelos económicos de desenvolvimento que se baseiam no crescimento económico. A filosofia de participação esta subjacente ao envolvimento das populações desde a identificação dos problemas, e tomada de decisão de acordo com o contexto, (Maússe, 2009).

A participação também esta subjacente a acção de participar, fazer parte dos assuntos, fazer sua contribuição, ser ouvido, ser dada atenção, oportunidade de se expressar, ela vai alem do sujeito estar fisicamente nesse espaço mas sim, as acções que são imprimidas por este sobre um determinado assunto a ser tratado (Maússe, 2009).

Nestes moldes pode-se concordar que o acto de participar é bem mais complexo do que se pode imaginar assim espelha a afirmação abaixo que:

> "O conceito de participação como processo pelo qual podemos intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos, estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução, em grau tanto mais profundo quanto mais possamos decidir ou influenciar as opções estratégicas da organização, os planos intermédios e operacionais, a execução destes e o controlo da conformidade entre os primeiros e os últimos, e em grau menos profundo pelas simples acção estratégica face aos planos operacionais de acção na fase da sua execução" (Formosinho, et al, 2011, p.83).

Constata-se também que a participação incorpora o poder, porque permite estar envolvido em alguma acção, cujo mesma atribui a pessoa um certo poder de agir, actuar e assumir os resultados que advêm desta participação.

Santos (2010), defende que a real participação popular esta subjacente a uma participação efectiva para os que realmente exercem a sua cidadania. Estes ao exercerem a sua cidadania intervêm no planeamento, nas decisões e no controle das políticas públicas. O processo de cidadania para o autor, exige um cidadão activo, porque este exerce seu direito de voto para a escolha dos seus representantes conscientemente, conhecendo e avaliando suas propostas de liderança e verificando se estas propostas estão de acordo com os seus interesses.

A participação deve ser entendida como acto e efeito de um processo em que a sociedade civil, a sociedade política e a sociedade económica tenham tomado uma decisão em conjunto. Klausmeyer & Ramalho (1995) entendem que ela acontece quando há acesso efectivo dos envolvidos no planeamento das acções, na execução das actividades e em seu acompanhamento e avaliação.

No contexto educativo, a participação é um instrumento importante no sentido de promover a articulação entre os actores da educação, fortalecendo a coesão da relação escola-comunidade e melhorando a qualidade das decisões sobre a educação, tornando mais fácil alcançar objectivos de interesse comum.

Em Moçambique, a participação tem sido, nos últimos tempos, uma palavra frequentemente utilizada nos discursos dos governantes em geral e dos actores escolares em particular. Nestes últimos a participação é feita pela via de institucionalização do modelo democrático de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino.

É assim que a alínea e) do artigo 2 da lei 2/92 do SNE (2014) ressalta a necessidade da ligação estreita entre a escola e a comunidade em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país.

A relevância de participação da comunidade na vida da escola, vem preconizado nos regulamentos dos diferentes níveis de ensino do nosso SNE (2014), por exemplo, refere no nº 1 do artº. 12, que, o Conselho da Escola, órgão máximo do estabelecimento, tem,

entre outros objectivos, garantir uma gestão democrática e transparente; de facto, segundo preconiza o mesmo documento, dos 25 membros desse órgão máximo da direcção da escola, 15 são representantes da Comissão de pais e da Comunidade.

O acto de participação é vista em várias dimensões e visa contribuir para um determinado fim a que os indivíduos se propõe atingir. Ao longo deste ponto vai-se desenvolver os tipos de participação segundo os autores (Formosinho et al, 2011; & Lima, 2001).

3.2 Tipos de participação

Na visão dos autores (Antunes, 2002; Fontes, 1990; Formosinho et al, 2011, Lima, 2001; Luck et al, 2002), existe vários tipos de participação, dos quais vamos mencionar alguns:

Participação formal: que esta subjacente a forma de organização funcional de uma organização concebido no seu sistema de comunicação seja ela interna ou externa. Neste tipo de participação e estabelecido um conjunto de regras com estrutura que regulam o processo de participação.

É caracterizada por regras formais e legais de participação onde são apresentadas de forma organizada, estruturada sistematicamente, através de documento, podendo ser estatuto, regulamento e outras. O documento estabelece o direito de participar, dita as regras formais desse direito, regulamentam o exercício e limitam outras formas de participação. A participação formal é normativa, ela é legalmente autorizada.

Participação informal: estabelecida por consensos entre os indivíduos dentro da organização, tomando em conta as relações informais vinculadas entre estes dentro da organização. Neste processo de participação não tem uma base escrita sobre os procedimentos e nem uma estrutura orientadora. Nesta participação esta assente os valores que o grupo aceita em seguir.

Participação mista: estabelecida pela organização em função do que esta pré definido no regulamento de funcionamento e das relações entre os indivíduos que nela se juntam. É caracterizada pela não estruturação formal das regras mas ela é produzida e partilhada em pequenos grupos a nível da organização. Esta participação acrescenta valor as participações formais e informais, porque há regras que os pequenos grupos definem que por vezes falta nestas outras. Os actores neste tipo de participação orientam-se diferentemente das regras estabelecidas, guiam-se por regras não estabelecidos no regulamento.

Participação reservada: caracterizada pela forma de actuação, que pode ser entre a participação activa e participação passiva, dependendo do contexto que leva os actores a caminhares para uma posição ou outra. Os actores apresentam-se numa posição calculista em que os seus recursos não são demonstrados ate que tomem uma posição definitiva.

Participação activa: uma posição em o membro não é submiso, onde o que for

decidido pode ser aceite ou refutado pelo membro sem restrições.

Participação passiva: os pais e encarregados de educação participam sendo informados do que vai acontecer ou já aconteceu. É uma decisão unilateral da escola, sem qualquer tipo de consulta ou diálogo. Trata-se do tipo de participação que vem previsto nº 5 do art. 25 do SNE (2014), sobre as competências do Director da Turma, que é de "… convocar os encarregados de educação dos alunos e da turma para prestar informação que julgar pertinente ou recebe-los quando eles o solicitarem"

Participação via extracções de informações: os pais e encarregados de educação participam respondendo a perguntas formuladas através de questionários fechados. Os métodos não são discutidos e não há retorno de dados ou de resultados.

Participação consultiva: os pais e encarregados de educação participam sendo consultadas por agentes externos, os quais definem problemas e propõem soluções com base na consulta, mas sem partilhar a tomada de decisão.

Participação por incentivos materiais: os pais e encarregados de educação participam fornecendo recursos como mão-de-obra e terra ou dinheiro, para atender um projecto da escola, por exemplo, construção de mais salas de aulas, vedação do recinto escolar e outros.

Participação funcional: os pais e encarregados de educação participam formando equipas para atender a objectivos predeterminados e definidos por agentes externos, as escolas, caso. Estes grupos em geral dependem dos facilitadores, mas às vezes se tornam independentes.

Participação interactiva: os pais e encarregados de educação participam de forma cooperativa, interagindo através de planos de acção e análise conjunta, os quais podem dar origem a novas organizações na escola ou reforçar as já existentes. Estes grupos têm controlo sobre as decisões sobre a vida da escola. É dada ênfase a processos interdisciplinares e sistemas de aprendizado que envolvem múltiplas perspectivas.

Participação por auto mobilização: os pais e encarregados de educação participam tomando iniciativas para mudar os sistemas independentemente de instituições externas. O resultado dessa acção colectiva pode ou não mudar uma situação interna da escola indesejável.

A participação também pode ser vista pela orientação dos objectivos que a organização se propõe, neste contexto Lima (2001), defende a participação na sua forma praticada apresenta determinados objectivos, com estrutura e desenvolvimento específico. Assim o autor descreve as formas de orientação como se seguem:

Participação convergente: que é praticada quando os objectivos são orientados para desenhar objectivos formais, que são reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes na organização. Mas esta orientação pode trazer exageros na sua prática porque pode operar como obstáculo na realização de mudanças e na inovação de prática. Isso pode acontecer porque os actores ficam amarrados as práticas normativas

e que fora destas poderá representar oposto ao que se pretende.

Participação divergente: esta forma e praticada embora num período transitório, orientada para diferentes sentidos contrários ao que se podem praticar na participação convergente onde os seus objectivos são guiados formalmente. A participação divergente é conotada como sendo forma de contestar ou de boicote para que haja uma renovação dos objectivos que tragam inovações e mudanças na forma praticada.

3.3 Importância da participação dos pais/encarregados na Escola

Abordando os aspectos pedagógicos da família, Luck et al (2002) explica que a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, pode influenciar, de modo efectivo, o desenvolvimento escolar dos filhos.

No mundo escolar, encontra-se todo o tipo de pais. O pai atento e preocupado, que vai à escola com regularidade, que participa nas reuniões de pais, nas actividades da escola; o pai que só vai à escola quando é convidado a ir, que não aparece nas reuniões porque não tem tempo, não participa nas actividades porque considera ser uma perda de tempo; o pai perfeitamente despreocupado do filho, que não sabe nem quer saber se está tudo a correr bem na escola, que anda completamente alheado dos problemas do seu filho; e depois há ainda aquele pai que fica de repente muito preocupado com o seu filho, quando lhe aparece em casa uma participação grave do seu educando e então é altura de "castigar" a escola pelos desastres cometidos pelo seu filho e claro, não foi essa a educação que lhe deu. É cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem activamente na vida escolar dos seus educandos.

A escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. Pode-se dizer que a escola é um prolongamento do lar, onde o aluno se socializa com os outros e partilha o seu dia-a-dia. Assim, a colaboração e interacção dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares, dos seus educandos, que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar. Para os pais, participar na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos. É preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas actividades da escola, etc.

Note-se que, muitas vezes, a causa da abstenção dos pais na vida escolar dos filhos passa pelos seus horários de trabalho inflexíveis e acompanhar o percurso escolar do aluno, torna-se bastante difícil, nestas circunstâncias. De facto, basta reparar que os turnos escolares instituídos no nosso país, não permitem de nenhum modo, que um familiar (pai ou mãe ou outro encarregado de educação, acompanhe a vida do aluno na escola; o primeiro turno de aulas inicia as 6 horas e termina as 17 horas e 30 minutos, enquanto o turno laboral inicia quase a mesma hora e termina a mesma hora.

A participação dos encarregados de educação traz-lhes benefícios, pois que aumentando as suas informações melhoram o seu papel de educadores. Aos encarregados

de educação cabe a tarefa de fomentar nos seus filhos a noção de responsabilidade, que estes desempenhem responsavelmente o papel de estudantes, para que, hoje enquanto jovens se preparem para a vida adulta. O envolvimento das famílias melhora o sentimento de ligação à comunidade ou o que deveria ser a participação das famílias na escola".

3.4 Significados da participação da comunidade na escola

A valorização do envolvimento da comunidade na vida da escola depende do significado que, tanto a comunidade, como a escola dá a participação, ou seja "…as construções cognitivas que exprimem o que o que é ou o que deveria ser a participação das famílias na escola" Carvalho & Diogo (1999). Na perspectiva deste autor o fundamental não é saber se há ou não participação dos pais na escola, mas como deve ser essa participação; é assim que ele distingue várias percepções dos pais do que é participação comunitária na escola:

A primeira percepção é participação como presença consiste em crença de que participar reduz-se a presença física do pai ou encarregado de educação na escola para atender a uma solicitação ou apresentar qualquer problema relacionado com o aluno.

A segunda percepção é a participação como co-responsabilidade, ou seja, a abertura da escola para aceitar que os pais colaborem em assuntos metodológicos dos professores; implica reconhecer por ambas as partes, a escola e a comunidade, que a tarefa de educar o aluno na escola não é só do professor, mas também dos pais e encarregados da educação.

A terceira percepção é a de participação como contrapoder, no sentido de que é, a escola é vista segundo a lógica política, ou seja, como "…um palco de confronto de interesses de natureza divergente os dos professores e os das famílias" (Carvalho & Diogo, 1999, p.151). Nesta percepção os encarregados de educação estão atentos aos erros dos professores para logo que detectados serem apresentados sob forma de queixas aos respectivos directores.

A quarta percepção é a da participação como comunicação que consiste na partilha de informações entre os professores e os pais e encarregados de educação sobre o comportamento social ou pedagógico do aluno em casa e no recinto escolar.

4 I RESULTADOS

Em função das questões colocadas, fez-se a respectiva comprovação ou não. De seguida apresentou-se para cada um dos itens questionadas a respectiva pergunta e esta cruzada em dois instrumentos usados neste estudo a saber: observação e entrevista aos pais e ou encarregados de educação e entrevistas aos directores de turma.

Em função das três questões de investigação apresentadas, temos os seguintes resultados:

- O modelo de participação, adoptado pelas escolas desmotiva a participação

dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola;

- A fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola faz com que eles não percebam o sentido de participação comunitária na escola entre os membros da escola e a comunidade; e
- A incompatibilidade de horários dos pais e encarregados de educação não permite fazer o acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos.

Sobre o conhecimento do conceito de participação foram feitas questões aos dez participantes, todos responderam a participação como envolvimento em actividades da escola ou é a actividade pela qual todos os membros do grupo estão envolvidos no engajamento do grupo; percebem também como resposta à solicitação feita pela escola ou grupo quando necessário, conforme (Formosinho, et al, 2011; Santos 2010) defendem a definição de participação. Os entrevistados acrescentaram também entendem como a contribuição monetária para realização de qualquer actividade escolar; contribuir para a coesão do grupo nas decisões que são tomadas e tornadas em público assim como elas foram tomadas. Com base nestas SNE (2014) chama de participação por incentivos materiais.

Referente a participação em projectos da escola, os seis participantes do estudo afirmaram que participam nas actividades escolares dos seus educandos só quando há reuniões e solicitações, mais do que isto não acontece. Outros quatro participantes avançaram que quando são consultados sobre algum assunto nas respectivas reuniões e solicitações emitem as suas opiniões e aguardam pelo desfecho do mesmo, de concreto muita das vezes só participam na contribuição valores para projectos da escola. Disseram também que embora não estejam directamente ligados à escola entanto que instituição, são representados no conselho de escola. Com este modelo de participação tem haver com a terceira percepção de participação de (Carvalho e Diogo, 1999) que diz existe confronto de interesse de natureza divergente a decisão da escola e os das famílias a escola, que só cumprem muitas vezes com as contribuições para os seus educandos não serem penalizados.

A participação da comunidade na vida da escola, vem preconizado nos regulamentos dos diferentes níveis de ensino do nosso SNE (2014); o Regulamento do Ensino Secundário Geral, por exemplo, refere no nº 1 do artº. 12, que, o Conselho da Escola, órgão máximo do estabelecimento, tem, entre outros objectivos, garantir uma gestão democrática e transparente; de facto, segundo preconiza o mesmo documento, dos 25 membros desse órgão máximo da direcção da escola, 15 são representantes da Comissão de pais e da Comunidade.

Das 5 turmas observadas durante as reuniões constatou se que a presença dos pais ou encarregados de educação por turma variava de 28% a 53%, que igualava com a resposta dada pelos dez participantes do estudo que dizia a presença dos pais

e encarregados de educação nas reuniões marcadas na escola não passava de 60%, que esse número começou a decrescer desde os últimos dez anos que provavelmente si as actividades continuarem assim, corremos risco de não chegar a 50% de presença de pais e encarregados de educação nas salas de reuniões. Os pais e encarregados de educação perdem a oportunidade de influenciar o modo efectivo dos educandos, de saber o desenvolvimento escolar dos seus educandos conforme Luck et al (2002).

Os dez participantes entrevistados foram unanimes em explicar por ano lectivo os encarregados de educação são solicitados de quatro a seis vezes para reuniões escolares três das quais são feitas em cada trimestre para divulgação de notas, e outras uma a três para outros assuntos inerentes a escola. Esta informação coincide com regras estabelecidas pelo SNE (2014), que também conhecida como participação passiva.

Acrescentados as suas respostas os entrevistados foram dizendo que estes, só vem a escola quando lhes forem solicitados e não em momentos diferentes, salvo se um deles for solicitado por um comportamento diferente do seu educando.

No que concerne à participação dos pais e ou encarregados de educação, já se tem a mínima ideia de como ela tem sido, mas é difícil aferir resultados se estes estão motivados ou não nestas reuniões. O que se pode avançar em termos de resultados é que de facto estes pais e ou encarregados se mostram preocupados com o processo educativo dos seus educandos, isto é o que se observou através das suas expressões faciais e gestuais.

Os autores reflectem este tipo de participação como sendo participação passiva, visto que os pais e encarregados de educação participam sendo informados do que vai acontecer ou já aconteceu. É uma decisão unilateral da escola, sem qualquer tipo de consulta ou diálogo. Trata-se do tipo de participação que vem previsto nº 5 do art. 25 do SNE (2014), sobre as competências do Director da Turma, que é de "…convocar os encarregados de educação dos alunos e da turma para prestar informação que julgar pertinente ou recebe-los quando eles o solicitarem". Apesar destas informações por parte dos directores de turma, reconhecem que os pais contribuem sim com ideias quando solicitados por convocatórias e também contribuem com algum valor quando lhes for necessário, mas não param de questionar e sugerir a finalidade do tal valor.

Quando solicitados para o pagamento de taxas os pais e ou encarregados de educação têm feito sim, senão os educandos não estariam a estudar até hoje. Os pais lamentam que as vezes, as taxas que são cobradas, são feitas de forma repentina, sem dar tempo para a preparação prévia, para além dos valores que muitas vezes têm sido indisponíveis em momentos que são exigidos.

Os pais e ou encarregados de educação sobre a disponibilidade de tempo para participar das reuniões estes, afirmaram que nem sempre têm tempo para vir a todas as reuniões solicitadas pela escola devido as profissões que desempenham e os sectores que muitas vezes são sazonais e trabalham até aos sábados e estas reuniões são marcadas

exactamente para os sábados as 8 horas, hora em que abrem as portas nos sectores pelos quais exercem as suas funções, visto que na maioria destes pais, trabalham em lojas, armazéns e até barracas. Por isso, (Klausmeyer & Ramalho, 1995; e Maúse, 2009) que participação dos pais e ou encarregados de educação tenham acesso efectivo dos envolvidos no planeamento das acções, na execução das actividades; em seu acompanhamento e avaliação; até nas tomadas decisões.

Conforme os directores de turma sobre o acompanhamento dos pais e ou encarregados de educação sobre a vida dos educandos na escola, afirmaram que alguns encarregados sim têm vindo ouvir notas dos seus educandos nas reuniões e nessa altura é que aproveitam emitir algum comentário ou consulta sobre a vida dos seus educandos na escola. E isto muita das vezes acontece nos finais dessas reuniões. Há vezes que os pais e ou encarregados de educação ficam surpresos com o aproveitamento pedagógico dos seus educandos, mostrando assim de que estão mesmo distante do acompanhamento que se pretende saber.

Para os pais e ou encarregados de educação sobre acompanhamento dos seus educandos em relação as consultas feitas aos directores de turma, afirmaram que é difícil encontrarmos os directores de turma na escola nos dias que não tem aulas, e os dias que tem aula não podem atender os pais e ou encarregados de educação por motivo de não terem tempo. No período fora destas reuniões é difícil ter encontros com os directores de turma. O que contraria a gestão participativa explicada por (Dalmás, 2002; Lima, 2001, & Santos, 2010), é necessário envolver todos intervenientes do processo de ensino aprendizagem de forma correta para a educação não falhar. A cada interveniente no processo tem o seu papel.

4.5 Desenho da proposta de melhoria de participação dos pais e ou encarregados de educação na vida da escola dos seus educandos

O desenho da proposta de melhoria opta-se fundamentalmente em apresentar os objectivos, as actividades e o processo de monitorização da intervenção. Através de estratégias sendo feitas de forma regular em cada mês do ano lectivo, conforme a tabela abaixo:

Objectivos	Actividades	Fontes de Verificação	Resultados Esperados	Meios
Marcar reuniões mensais com pais e ou encarregados de educação, professores e estudantes.	Identificar dias da semana para as reuniões;	Horários;	Marcação de datas das reuniões;	Cartazes, Folhetos, Marcadores, Apagadores, Canetas, Flip Chart, Blocos de notas, gravadores, Alimentação.
	Sensibilizar os pais e ou encarregados de educação; professores e estudantes a participar nas reuniões;	Lista de presenças; Actas das reuniões; Ficha de colecta de informações; Relatórios das reuniões.	Os intervenientes sensibilizados; Participação massiva dos intervenientes nas reuniões marcadas.	
	Realizar as reuniões com base no horário marcado.			

Tabela 1: Quadro lógico de plano gestão participativa da escola

Devia se traçar um programa para todos os directores de turma, professores e pais e ou encarregados de educação da seguinte forma por turma, por exemplo:

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07: 00 – 09: 30					
10: 00 – 12: 30					
13: 00 – 15: 30					
16: 00 – 17: 30					

Legenda

Atendimento aos pais e ou encarregados de educação;

Atendimento aos estudantes;

Atendimento aos professores

Nota: Este horário deve ser feito de forma flexível por turma, e podia ocorrer na última semana de cada mês dependo do programa dos intervenientes da turma. O atendimento dos intervenientes deve ser personalizado em outras palavras quer dizer um de cada vez. Acreditaríamos iria melhorar a participação de todos intervenientes acima mencionados.

Tabela 2: Horário do director de turma para plano gestão participativa da escola

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, referir que as três questões de investigação foram respondidas da seguinte forma: O modelo de participação, adoptado pelas escolas desmotiva a participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola. O sistema de solicitação por convocatória para ditar notas e para pagar algumas taxas, muitas vezes não é bem vista pelos pais e ou encarregados de educação. Ainda neste aspecto, os pais esperavam mais em reuniões do que o que ocorre em muitas delas, por em alguns casos estes contribuem com os valores e dispensam a participação deles em uma reunião se

quer.

A fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola faz com que eles não percebam o sentido de participação comunitária na escola entre o corpo administrativo da escola e a comunidade; os pais não dão grande importância a sua presença em assuntos da escola, deixando-a em último plano. Muitas vezes o que fazem é tirar valores e contribuir para uma determinada actividade escolar, substituindo a presença por isso. Essa forma de proceder, faz com que no fim de cada trimestre encontrem surpresas desagradáveis sobre o aproveitamento dos seus educandos.

A incompatibilidade de horários dos pais e encarregados de educação não permite fazer o acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos. Muitos dos pais e ou encarregados de educação trabalham em instituições sazonais e têm horários que coincidem com as reuniões marcados, facto que faz com que haja incompatibilidade na participação das actividades escolares dos seus educandos apesar de saberem o que significa participação na escola. Sugeria que as escolas secundarias tentarem aplicar a proposta de melhoria explicada neste estudo.

REFERÊNCIAS

Antunes, C. (2002). *Glossário para Educadores (as)*. (2ª ed.), Petrópolis: Vozes.

Boletim da República de Moçambique (BRM) de 06 de Maio de 1992. *suplemento*. I série, Número 19.

Carvalho, A. e Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3ª ed.), Porto: Afrontamento.

Dalmás, Â. (2001). *Planeamento Participativo na Escola*, (9ª ed.), Brasil: Vozes.

De Ketele, J. M. e Rogiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*, Lisboa: Instituto Piaget.

Fontes, M. A. (1990). *Escola e Educação de Valores*, Lisboa: Livros Horizontes.

Formosinho, J. et al (2011) *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*. Portugal: Cosmos.

Lima, L. (2001). *A escola como organização educacional*: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez.

Luck, H., et al (2002), *A escola participativa- o trabalho do gestor da escola*. (6ª ed.), Rio de Janeiro: DP e A.

Klausmeyer, A. & Ramalho, L. (1995). *Introdução a metodologias participativas: Um guia prático*. Recife: ABONG.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*, S. Paulo: Atlas.

Maússe, M. (2009). *Pobreza, Participação e Desenvolvimento Rural em Moçambique*: *Estudo de Caso na Localidade de Chijinguire*. Maputo: CIEDIMAS.

Richardson, R. J. et al (2008). *Pesquisa Social-Métodos e Técnicas*. (3ª ed.) revista, S. Paulo: Atlas.

Santos, J. (2010). *Gestão Escolar: Novo paradigma de uma gestão participativa*. IV colóquio Internacional Educação e contemporaneidade. IssN1982-3657.

Sistema Nacional de Educação (SNE) (2014), *Regulamento do ensino secundário Geral*, Maputo: Departamento da Educação Básica.

CAPÍTULO 9

FUNCIONAMENTO FAMILIAR E AUTOESTIMA EM ESTUDANTES PERUANOS DO ENSINO BÁSICO REGULAR

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 30/07/2022

Edwin Gustavo Estrada Araoz
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Facultad de Educación
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0003-4159-934X

Jimmy Nelson Paricahua Peralta
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Facultad de Educación
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0001-9399-5956

Marilu Farfán Latorre
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Facultad de Educación
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0002-6061-996X

Willian Gerardo Lavilla Condori
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Facultad de Educación
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0001-6442-4564

Yesenia Veronica Manrique Jaramillo
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora del Rosario
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0001-7707-2182

Libertad Velasquez Giersch
Universidad Andina del Cusco
Puerto Maldonado, Perú
https://orcid.org/0000-0001-8608-269X

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre funcionamento familiar e a autoestima de alunos do sétimo ciclo do ensino fundamental regular de uma instituição pública de ensino em Puerto Maldonado, Peru. A abordagem foi quantitativa, o delineamento não experimental e o tipo descritivo correlacional. A amostra foi composta por 203 alunos aos quais se aplicou a Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar e o Teste de Autoestima para Escolares, instrumentos com propriedades psicométricas adequadas. De acordo com os resultados, o coeficiente de correlação rho de Spearman entre funcionamento familiar e a autoestima foi de 0,753 com valor de p abaixo do nível de significância ($p<0,05$). Da mesma forma, foi verificado que os coeficientes de correlação entre as dimensões coesão e adaptabilidade e a variável autoestima foram 0,762 e 0,792, respectivamente ($p<0,05$). Foi analisado que existe uma relação direta e significativa entre funcionamento familiar e autoestima, por isso é necessário conscientizar os pais sobre o papel protetor e educativo que possuem e, além disso, é necessário que programas sejam aplicados na educação psicoeducativa que permitem desenvolver a autoestima dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionamento familiar, coesão, adaptabilidade, autoestima, educação básica.

FAMILY FUNCTIONING AND SELF-ESTEEM IN PERUVIAN STUDENTS OF REGULAR BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this research was to determine the relationship between family

functioning and self-esteem of students in the seventh cycle of regular basic education of a public educational institution in Puerto Maldonado, Peru. The approach was quantitative, the design was non-experimental and the type was descriptive correlational. The sample consisted of 203 students to whom the Family Cohesion and Adaptability Assessment Scale and the Self-Esteem Test for Schoolchildren were applied, instruments with adequate psychometric properties. According to the results, Spearman's rho correlation coefficient between family functioning and self-esteem was 0.753 with a p-value below the level of significance ($p<0.05$). Similarly, it was found that the correlation coefficients between the cohesion and adaptability dimensions and the self-esteem variable were 0.762 and 0.792, respectively ($p<0.05$). It was concluded that there is a direct and significant relationship between family functioning and self-esteem, so it is necessary to make parents aware of the protective and educational role they have and, in addition, it is necessary that programs are applied in the educational institution. psychoeducational that allow to develop the self-esteem of the students.
KEYWORDS: Family functioning, cohesion, adaptability, self-esteem, basic education.

1 I INTRODUCCIÓN

Atualmente, muitas teorias do desenvolvimento descrevem a adolescência como o período de crescimento em que se aborda a formação da identidade, portanto, ressalta-se o papel da família nesse período, pois ela tem um importante papel formativo. Embora os adolescentes ganhem independência física, emocional e cognitiva durante e após essa fase, eles ainda precisam viver em um ambiente familiar adequado, ou seja, dentro de um contexto familiar equilibrado (ALAVI et al., 2017).

O funcionamento familiar é uma variável que muda de acordo com as circunstâncias ao longo do ciclo de vida de cada família e seus membros, bem como as condições socioculturais e econômicas (BARCELATA et al., 2013) Portanto, é definida como o conjunto de atributos que caracterizam a família a partir de sua capacidade de enfrentar e superar cada uma das etapas do ciclo vital e os eventos críticos que podem ocorrer (MCCUBBIN e THOMPSON, 1987). Por outro lado, é conceituada como o modelo em que os membros da família podem obter do meio ambiente as condições materiais e psicossociais necessárias para avançar e promover seu desenvolvimento físico, mental e social de forma saudável e benéfica. (ZENG e TAN, 2021).

Pois bem, o funcionamento familiar torna-se muito relevante no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, pois atua como suporte necessário para o seu desenvolvimento pessoal. A presença de problemas como disfunção ou desintegração familiar, padrões comportamentais agressivos, falta de afeto ou hostilidade familiar podem causar vieses em seu desenvolvimento emocional ou cognitivo (ESTRADA e MAMANI, 2020).

Olson (1993), investigaram sobre os fatores que equilibram ou não a família através do modelo circunflexo dos sistemas familiares. Nesse sentido, ele os classificou em dois: coesão e adaptabilidade. O fator coesão refere-se aos laços familiares que os membros

da família têm uns com os outros. É uma medida do grau de proximidade ou separação em relação ao tempo compartilhado, amigos, espaço, tomada de decisão, interesses e recreação. Quanto à adaptabilidade, está associada à forma como o sistema familiar é flexível e capaz de mudar sua estrutura de poder, seus papéis e regras em resposta a uma demanda situacional ou de desenvolvimento. Assim, as duas dimensões podem ser facilitadoras ou dificultadoras do funcionamento familiar devido à forma de comunicação.

Em relação à autoestima, ela foi definida a partir de várias perspectivas teóricas, porém, entre as conceituações mais relevantes está a formulada por Coopersmith (1982), que apontaram que se refere à avaliação que as pessoas fazem de si mesmas, expressando uma atitude de aprovação que indica o quanto elas se consideram importantes, capazes, dignas e bem-sucedidas, ou seja, um julgamento de mérito. Por outro lado, também foi definido como uma série de sentimentos e experiências geradas nas pessoas a partir das experiências que têm com as pessoas do contexto (pais, professores, irmãos e amigos), bem como da autopercepção de suas próprias habilidades, através do qual eles constroem sua confiança, segurança, identificação com um grupo, autoaceitação, o que também permite que você se desenvolva adequadamente (DE TEJADA, 2010).

Vários estudos indicam que durante a adolescência a autoestima tende a permanecer baixa, provavelmente devido às rápidas mudanças típicas da puberdade e à incerteza produzida pelo processo de construção da identidade (MARCHANT et al., 2017). Portanto, seu desenvolvimento deve ser promovido a partir da escola e da família, pois é considerado um dos preditores mais significativos do grau de ajuste psicológico nessa fase, pois facilita a boa adaptação social e o desenvolvimento da identidade (DÍAZ et al., 2018). Por outro lado, no campo acadêmico, desenvolver uma boa autoestima é favorável, pois promove motivação permanente nos alunos para aprender, responsabilizar-se por suas ações, mostrar comportamento social e empático com os outros, ter capacidade de resolver disputas no grupo e ser autocrítico sobre seu desempenho (TACCA et al., 2020).

Existem algumas investigações que buscaram saber como o funcionamento familiar e a autoestima se relacionavam em adolescentes e relataram que havia uma relação direta e significativa entre ambas as variáveis (REZAEI et al., 2015; SHI et al., 2017; JOZEFIAK et al., 2019). Isso implicava que a estrutura e o funcionamento da família promoveriam adequado desenvolvimento psicossocial de seus membros e, especificamente, da autoestima dos adolescentes.

Com base no exposto, o objetivo principal desta pesquisa foi determinar a relação entre o funcionamento familiar e a autoestima de alunos do sétimo ciclo da educação básica regular de uma instituição pública de ensino em Puerto Maldonado, Peru.

2 | MÉTODOS

A pesquisa caracterizou-se por ter uma abordagem quantitativa, uma vez que se

baseou em mensuração numérica para determinar padrões de comportamento na amostra estudada. Quanto ao desenho, não foi experimental, pois as variáveis funcionamento familiar e autoestima não foram manipuladas intencionalmente, mas foram observadas à medida que ocorriam em seu ambiente. Quanto ao tipo, foi descritivo - correlacional de corte transecional, uma vez que foram analisadas as características e propriedades das variáveis do estudo, buscou-se determinar se ambas estavam relacionadas e a coleta de dados foi realizada em um único momento, respectivamente (HERNÁNDEZ e MENDOZA, 2018).

Quanto à população de estudo, foi composta por 430 alunos que estavam no sétimo ciclo do ensino fundamental regular (terceiro, quarto e quinto ano do ensino médio) de uma instituição pública de ensino localizada na cidade de Puerto Maldonado, Peru. Quanto à amostra, esta foi composta por 203 alunos, valor determinado por amostragem probabilística com nível de confiança de 95% e nível de significância de 5%. A Tabela 1 descreve suas características sociodemográficas e pode-se observar que participaram mais estudantes do gênero feminino, com idade entre 15 e 16 anos e cursando a quarta série do ensino médio.

Características sociodemográficas		n= 203	%
Gênero	Homem	90	44,3
	Mulher	113	55,7
Idade	Entre 13 e 14 anos	63	31,0
	Entre 15 e 16 anos	82	40,4
	Entre 16 e 17 anos	58	28,6
Grau	Terceira série	60	29,6
	Quarta série	79	38,9
	Quinta série	64	31,5

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra.

A técnica utilizada foi o inquérito, enquanto os instrumentos foram a Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar FACES III e o Teste de Autoestima para Escolares.

A Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar FACES III descreve os sentimentos pessoais que a pessoa tem em relação à sua família, foi desenvolvida por Olson et al. (1985), É composto por 20 itens do tipo Likert (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre) e avalia 2 dimensões: coesão (itens 1 a 10) e adaptabilidade (itens 11 a 20). Em um estudo anterior realizado no contexto peruano por Estrada y Gallegos (2020) Suas propriedades psicométricas foram determinadas, ou seja, tiveram excelente validade e confiabilidade baseada em conteúdo (V de Aiken: 0,912 e Alfa de Cronbach: 0,901).

Em relação ao Teste de Autoestima para Escolares, foi desenvolvido por Ruiz

(2003), É composto por 25 questões estruturadas numa escala Likert (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre) e avalia 6 dimensões associadas ao desenvolvimento da autoestima: família (itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6), identidade pessoal (itens 7, 8, 9, 10 e 11), autonomia (itens 12, 13 e 14), emoções (itens 15, 16, 17, 18 e 19), motivação (itens 20, 21 e 22) e socialização (itens 23, 24 e 25). Também em um estudo anterior realizado no contexto peruano por Estrada et al. (2021) Suas propriedades psicométricas foram determinadas, uma vez que apresentaram validade e confiabilidade de conteúdo adequadas (V de Aiken: 0,843 e Alfa de Cronbach: 0,879).

O processo de coleta de dados ocorreu no mês de julho de 2022, para o qual foi estabelecida uma reunião com a equipe gestora da instituição de ensino voltada para esta pesquisa com o objetivo de informá-los sobre o objetivo da pesquisa e solicitar a respectiva autorização. Posteriormente, os pais também foram contatados a fim de comunicar o objetivo da pesquisa e solicitar seu consentimento para a participação de seus filhos. Uma vez obtido o consentimento, o link foi compartilhado para que pudessem acessar o *Google Forms*, aplicativo onde os instrumentos foram estruturados. Por fim, os alunos responderam aos enunciados em um tempo aproximado de 20 minutos. O acesso à pesquisa foi encerrado após a obtenção das 203 respostas.

Para a realização da análise estatística foi utilizado o software SPSS® versão 25. Os resultados descritivos foram sistematizados por meio de tabelas de frequência e porcentagem, enquanto os resultados inferenciais foram obtidos por meio do teste não paramétrico de rho de Spearman, que permitiu saber se as variáveis do estudo estavam significativamente relacionadas.

3 I RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acordo com a Tabela 2, 42,9% dos alunos perceberam que o funcionamento de suas famílias era parcialmente adequado, 36% indicaram que era adequado e 21,1% sustentavam que era inadequado. Em relação à dimensão coesão, 45,3% indicaram que estava parcialmente adequada, 38,9% especificaram que estava adequada e 15,8% indicaram que estava inadequada. Em relação à dimensão adaptabilidade, 40,9% perceberam que estava parcialmente adequada, 33,5% sustentaram que estava adequada e 25,6% especificaram que estava inadequada.

Variáveis y dimensões	Adequado		Parcialmente adequado		Inadequado	
	f	%	f	%	f	%
Funcionamento familiar	73	36,0	87	42,9	43	21,1
Coesão	79	38,9	92	45,3	32	15,8
Adaptabilidade	68	33,5	83	40,9	52	25,6

Tabela 2. Resultados descritivos do variável funcionamento familiar e suas dimensões

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que 40,9% dos alunos apresentaram nível médio de autoestima, 37,9% nível alto e 21,2% nível baixo. Em relação à autoestima familiar, 39,4% apresentavam nível médio, 34,5% nível alto e 26,1% nível baixo. Em relação à identidade pessoal, 43,3% relataram nível médio, 36,5% nível alto e 20,2% nível baixo. Em relação à autonomia, 44,8% apresentaram nível médio, 39,9% nível alto e 15,3% nível baixo. Em relação às emoções, 38,9% apresentaram nível médio, 36,9% nível alto e 24,2% nível baixo. No caso da dimensão motivação, 36% relataram nível médio, 34% nível alto e 30% nível baixo. Por fim, em relação à dimensão socialização, 38,4% apresentaram nível médio, 35,5% nível alto e 26,1% nível baixo.

Variáveis y dimensões	Alto		Médio		Bajo	
	f	%	f	%	f	%
Autoestima	77	37,9	83	40,9	43	21,2
Família	70	34,5	80	39,4	53	26,1
Identidade pessoal	74	36,5	88	43,3	41	20,2
Autonomia	81	39,9	91	44,8	31	15,3
Emoções	75	36,9	79	38,9	49	24,2
Motivação	69	34,0	73	36,0	61	30,0
Socialização	72	35,5	78	38,4	53	26,1

Tabela 3. Resultados descritivos da variável autoestima e suas dimensões

A Tabela 4 mostra que o coeficiente de correlação rho de Spearman entre as variáveis funcionamento familiar e autoestima foi de 0,753 com valor de p menor que o nível de significância ($p<0,05$). Nesse sentido, pode-se afirmar que existe uma relação direta e significativa entre as variáveis do estudo.

			Funcionamento familiar	Autoestima
Rho de Spearman	Funcionamento familiar	Coeficiente de correlação	1,000	,753**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	203	203
	Autoestima	Coeficiente de correlação	,753**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	203	203

Tabela 4. Correlação entre funcionamento familiar e autoestima

De acordo com a Tabela 5, o coeficiente de correlação rho de Spearman entre a dimensão coesão e a variável autoestima foi de 0,762 com valor p inferior ao nível de significância ($p<0,05$). Portanto, pode-se afirmar que existe uma relação direta e significativa

entre a dimensão e a variável de estudo.

			Coesão	Autoestima
Rho de Spearman	Coesão	Coeficiente de correlação	1,000	,762**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	203	203
	Autoestima	Coeficiente de correlação	,762**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	203	203

Tabela 5. Correlação entre coesão e autoestima

Por fim, na Tabela 5, pode-se observar que o coeficiente de correlação rho de Spearman entre a dimensão adaptabilidade e a variável autoestima foi de 0,792 com valor p inferior ao nível de significância ($p<0,05$). Portanto, pode-se afirmar que existe uma relação direta e significativa entre a dimensão e a variável de estudo.

			Adaptabilidade	Autoestima
Rho de Spearman	Adaptabilidade	Coeficiente de correlação	1,000	,792**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	203	203
	Autoestima	Coeficiente de correlação	,792**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	203	203

Tabela 6. Correlação entre adaptabilidade e autoestima

Os membros de uma família se unem de maneira importante nas fases da vida, e esses relacionamentos são uma importante fonte de conexão social e influência social para as pessoas ao longo de suas vidas. Nesse sentido, o funcionamento familiar, a qualidade das relações, incluindo o suporte social e a tensão gerada nesse contexto podem influenciar o bem-estar por meio de vias psicossociais, comportamentais e fisiológicas. Por isso, esta pesquisa buscou determinar a relação entre o funcionamento familiar e a autoestima de alunos do sétimo ciclo do ensino fundamental regular de uma instituição pública de ensino em Puerto Maldonado, Peru.

Uma primeira constatação mostra que o funcionamento familiar percebido pelos alunos é parcialmente adequado, o que indica que as relações estabelecidas no seio das famílias eram insalubres e tendiam a ser disfuncionais, uma vez que os pais, muitas vezes, não exerciam uma liderança de forma pertinente. Assim, as normas que se estabeleciam no lar eram continuamente modificadas e pouco respeitadas, havia pouca proximidade

afetiva e o controle da disciplina era inadequado. Nesse sentido, existem investigações cujos achados são consistentes com os resultados relatados (ESTRADA e GALLEGOS, 2020; VALDIVIEZO e LARA, 2021; INGA et al., 2022), pois determinaram que as famílias se caracterizavam por serem de médio porte ou parcialmente disfuncionais.

Por outro lado, foi verificado que o nível de autoestima que caracterizava os alunos era médio, ou seja, percebiam que o vínculo que mantinham com seus familiares não era muito adequado, tinham uma percepção desfavorável de sua pessoa, tanto na aparência física como emocional, ora tomavam decisões com base nos interesses dos outros, ora se sentiam pessoas emocionalmente saudáveis e tinham um relacionamento parcialmente positivo com seus pares. Portanto, é necessário começar a trabalhar o desenvolvimento da autoestima desde as primeiras séries, a fim de alcançar seu desenvolvimento integral. O resultado exposto coincide com diversas investigações que constataram que a autoestima de alunos do ensino médio estava em processo de consolidação (ESTRADA et al., 2021; ANDRADE et al., 2017; CEBALLOS et al., 2015).

Um achado importante mostra a existência de uma relação direta e significativa entre o funcionamento familiar e a autoestima dos alunos. O coeficiente de correlação rho de Spearman foi de 0,753 com valor de p inferior ao nível de significância ($p<0,05$). Esse resultado implica que alunos oriundos de famílias funcionais, bem estruturadas e em que cada membro cumpre seus papéis, terão melhor desenvolvimento psicossocial, especificamente, melhor autoestima. Nesse sentido, há estudos que relataram resultados semelhantes aos da presente investigação (REZAEI et al., 2015; JOZEFIAK et al., 2019; SHI et al., 2017).

O papel da família no desenvolvimento do adolescente é inquestionável. Atualmente, foi possível observar que as famílias mudaram, desde sua estrutura até as diretrizes que regem a disciplina. Assim, há problemas na composição familiar e é muito comum encontrar adolescentes que moram apenas com um dos pais (geralmente com a mãe) e, por outro lado, que vivem em famílias extensas, cujas características podem influenciar uma variedade de atitudes que afetam a construção de sua autoestima.

Esta pesquisa não foi isenta de limitações, como o número e a homogeneidade dos alunos e as características do instrumento (ser autopreenchido), o que não permite generalizações significativas e pode gerar vieses de desejo social ou avaliações subjetivas por parte dos alunos. Por isso, foi sugerido que em futuras pesquisas a amostra seja ampliada, incluindo alunos de outras instituições de ensino e contextos rurais, e que sejam utilizadas técnicas e instrumentos complementares de coleta de dados que permitam dar muito mais objetividade ao processo em questão.

4 I CONCLUSIONES

Os resultados encontrados na presente investigação permitem concluir que existe

uma relação direta e significativa entre o funcionamento familiar e a autoestima dos alunos do sétimo ciclo do ensino fundamental regular de uma instituição pública de ensino em Puerto Maldonado, Peru. Nesse sentido, o coeficiente de correlação rho de Spearman foi de 0,753 com valor de p inferior ao nível de significância ($p<0,05$). Por outro lado, verificou-se que as dimensões coesão e adaptabilidade também estavam direta e significativamente relacionadas à autoestima, uma vez que os coeficientes de correlação rho de Spearman foram de 0,762 e 0,792, respectivamente. Em virtude do exposto, é necessário conscientizar os pais sobre o papel protetor e educativo que possuem e, além disso, é necessário que sejam aplicados na instituição de ensino programas psicoeducativos que possibilitem o desenvolvimento da autoestima dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALAVI, M; MEHRINEZHAD, S; AMINI, M; PARTHAMAN, M. Family functioning and trait emotional intelligence among youth. **Health Psychology Open**, v. 4, n. 2, p. 2055102917748461, 2017. Disponível em https://doi.org/10.1177/2055102917748461

ANDRADE, J; PRETEL, L; ORTEGA, P; RAMIREZ, E; CARVAJAL, J. Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. **Duazary**, v. 14, n. 2, p. 179-187, 2017. Disponível em https://doi.org/10.21676/2389783X.1968

BARCELATA, B; GRANADOS, A; RAMÍREZ, A. Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, v. 10, n. 24, p. 65-70, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000100008

CEBALLOS, G; SUAREZ, Y; SUESCÚN, J; GAMARRA, L; GONZALEZ, K; SOTELO, A. Ideación suicida, depresión y autoestima em Adolescentes escolares de Santa Marta. **Duazary**, v. 12, n. 1, p. 15-22, 2015. Disponível em https://doi.org/10.21676/2389783X.1394

COOPERSMITH, S. **Inventario de Autoestima**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Inc., 1982.

DE TEJADA, M. Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. **Liberabit**, v. 16, n. 1, p. 95-103, 2010. Disponível em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68615511010

DÍAZ, D; FUENTES, I; SENRA, N. Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. **Revista Conrado**, v. 14, n. 64, p. 98-103, 2018. Disponível em https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/793

ESTRADA, E; GALLEGOS, N. Funcionamiento familiar y adicción a redes sociales en estudiantes de educación secundaria de Puerto Maldonado. **Revista San Gregorio**, v. 1, n. 40, p. 101-117, 2020. Disponível em https://doi.org/http:10.36097/rsan.v1i40.1393

ESTRADA, E; GALLEGOS, N; MAMANI, H; ZULOAGA, C. Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. **Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica**, v. 40, n. 1, p. 81-87, 2021. Disponível em http://doi.org/10.5281/zenodo.4675699

ESTRADA, E; MAMANI, H. Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. **Investigación Valdizana**, v. 14, n. 2, p. 96-102, 2020. Disponível em https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/680

HERNÁNDEZ, R; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. México: McGraw-Hill, 2018.

INGA, F; CHIROQUE, M; RAMOS, P; CONTRERAS, P; VALLADARES, M. Funcionalidad familiar, habilidades sociales y estilos de vida en estudiantes durante la pandemia por la COVID-19. **Revista Cubana de Medicina Militar**, v. 51, n. 3, p. e02202083, 2021. Disponível em http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/2083/1456

JOZEFIAK, T; GREGER, H; KOOT, H; KLÖCKNER, C; WALLANDER, J. The role of family functioning and self-esteem in the quality of life of adolescents referred for psychiatric services: a 3-year follow-up. **Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation**, v. 28, n. 9, p. 2443-2452, 2019. Disponível em https://doi.org/10.1007/s11136-019-02197-7

MARCHANT, T; MILICIC, N; PINO, M. La Autoestima en Alumnos de 3º a 8º Básico. Una Mirada por Nivel de Escolaridad y Género. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 10, n. 2, p. 111-125, 2017. Disponível em https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.006

MCCUBBIN, H; THOMPSON, A. **Family assessment inventories for research and practice**. Madison: University of Wisconsin, 1987.

OLSON, D. **Circumplex model of marital and family systems: Assessing family functioning in normative family processes**. (2nd Ed.). New York: Guilford, 1993.

OLSON, D; PORTNER, J; LAVEE, Y. (1985). **Family adaptability and cohesion evaluation scales (FACES III)**: Minneapolis: Life Innovation.

REZAEI, A; PAKI, S; KESHVARI, M. The relationship between family functioning and self-esteem in female high school students of Isfahan, Iran, in 2013-2014. **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, v. 20, n. 3, p. 371-377, 2015. Disponível em https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4462064/

RUIZ, C. **Test de Autoestima-25**. Lima: Baterías del CEP Champagnat, 2003.

SHI, J; WANG, L; YAO, Y; SU, N; ZHAO, X; ZHAN, C. Family function and self-esteem among Chinese university students with and without grandparenting experience: Moderating effect of social support. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 886, 2017. Disponível em https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00886

TACCA, D; CUAREZ, R; QUISPE, R. Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. **International Journal of Sociology of Education**, v. 9, n. 3, p. 293-324, 2020. Disponível em http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

VALDIVIEZO, C; LARA, J. Influencia del funcionamiento familiar y bienestar psicológico en padres de familia ecuatorianos. **Revista Médica Electrónica**, v. 43, n. 4, p. 987-1000, 2021. Disponível em http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/4345

ZENG, X; TAN, C. The relationship between the family functioning of individuals with drug addiction and relapse tendency: A moderated mediation model. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 2, p. e625, 2021. Disponível em https://doi.org/10.3390/ijerph18020625

CAPÍTULO 10

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO PROFESSORAL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Data de aceite: 01/09/2022

Josean Santos Nascimento
Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Tiradentes. Integrante do Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais (GPHPE/PPED/UNIT/CNPQ). Especialista em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
https://orcid.org/0000-0001-8882-4802

Emerson dos Santos Nascimento
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas
https://orcid.org/0000-0001-5257-969X

RESUMO: Este trabalho objetivou a apresentação, descrição e análise das vivências adquiridas no decorrer do estágio supervisionado no ensino de Biologia durante o período pandêmico da COVID-19. A metodologia utilizada foi de pesquisa quali-quantitativa de caráter descritivo. As atividades alusivas ao Estágio Supervisionado foram realizadas nas 1ª Séries do Ensino Médio A e B e 2ª Série do Ensino Médio C do Colégio Estadual Professora Glorita Portugal. Nas turmas das 1ª Séries do Ensino Médio A e B, o objeto de conhecimento desenvolvido foi as Bases Químicas da Vida e na 2ª Série do Ensino Médio os objetos de conhecimento abordados foram Vírus e Bactérias através da utilização de recursos digitais. Conclui-se que o Estágio Supervisionado propiciou de modo síncrono e assíncrono o aperfeiçoamento das práxis pedagógicas dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Biologia. Ensino Remoto. Docência. Estágio Supervisionado.

REMOTE TEACHING AND TEACHER TRAINING: A CASE STUDY ABOUT THE SUPERVISED INTERNSHIP IN BIOLOGY TEACHING

ABSTRACT: This work aimed to present, describe and analyze the experiences acquired during the supervised internship in Biology teaching during the COVID-19 pandemic period. The methodology used was a qualitative-quantitative descriptive research. The activities related to the Supervised Internship were carried out in the 1st Grades of High School A and B and 2nd Grade of High School C at Colégio Estadual Professora Glorita Portugal. In the classes of the 1st Grades of High School A and B, the object of knowledge developed was the Chemical Bases of Life and in the 2nd Grade of High School the objects of knowledge covered were Viruses and Bacteria through the use of digital resources. It is concluded that the Supervised Internship provided synchronously and asynchronously the improvement of the pedagogical praxis of future teachers.

KEYWORDS: Biology. Remote Teaching. Teaching. Supervised Internship.

INTRODUÇÃO

A educação como uma prática social desempenha robustas intervenções para as

modificações que ocorrem na vida em sociedade, contribuindo para a criticidade dos cidadãos. De tal modo, perante indiscutíveis discrepâncias sociais, o meio educativo colaborativo da pluralidade de debates apresenta a necessidade da compreensão dos direitos e deveres dos indivíduos para a obtenção de uma cidadania ativa (DIAS; PINTO, 2019).

A função basilar da educação numa sociedade está além dos conteúdos curriculares, visto que esta tem a capacidade de proporcionar mudanças sociais na vida dos alunos por meio da potencialização de oportunidades e do protagonismo estudantil diante dos inúmeros óbices ainda presentes para o alcance de uma educação equitativamente de qualidade (RAMOS, 2019).

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) em seu Artigo 2º postula que

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Não obstante, mesmo com tais princípios normativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, professores e alunos, mormente os que compõem o ensino público, rotineiramente são confrontados com um sistema de educação que não acompanhou as céleres transformações da era pós-digital. Desse modo, a qualidade do ensino é deturpada requisitando dos professores ressignificações de suas práxis pedagógicas.

O profissional docente, além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, deve conhecer com afinco as nuances que permeiam o âmbito escolar, para assim promover uma educação contextualizada com a realidade sociocultural dos educandos, bem como, pautada no reconhecimento da indispensabilidade do protagonismo dos educandos na construção do conhecimento (MONTEIRO, 2019).

De acordo com Freire (1996, p. 7),

> A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente.

Na Educação do século XXI existe uma diversidade de ferramentas contributivas de inovações metodológicas e didáticas para o processo de ensino e aprendizagem, todavia, para que estas ferramentas sejam profícuas em sala de aula, a visão racional do professor precisa estar aguçada (NASCIMENTO; VARGAS USTRA, 2019).

Diante das interfaces educativas supracitadas, a formação docente perpassa um conjunto de disciplinas teóricas, imprescindíveis para o arcabouço epistemológico do fazer professoral, e também disciplinas práticas como o Estágio Supervisionado, que permitem o

licenciando vivenciar com tenacidade os aspectos que regem o contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNs) estabelecem que "o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico" (BRASIL, 2015, p. 12).

O Estágio Supervisionado é uma etapa basilar para a formação docente na medida em que insere o futuro professor no âmbito escolar e dessa forma, propicia ao mesmo a apreciação crítico-reflexiva de suas práxis pedagógicas e a construção de sua profissionalidade (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2020).

Além de sua essencialidade no progresso formativo de docentes, o Estágio Supervisionado possibilita ao professor em formação inicial a oportunidade de colocar em prática procedimentos metodológicos diversificados (SILVA et al., 2017). Concomitante a esta oportunidade, o Estágio Supervisionado permite ao estagiário experienciar os desafios inerentes ao cotidiano escolar, uma vez que é estabelecida uma rotina de práticas de regências que devem ser cumpridas fidedignamente.

Por meio da inserção dos licenciandos no Estágio Supervisionado em instituições de ensino da Educação Básica, instaura-se uma relação entre Universidades e Escolas que pode cooperar para o desenvolvimento da qualidade educacional, já que existe a possibilidade da realização de projetos extensionistas e atividades extracurriculares que contribuem para a consolidação de um âmbito escolar atrativo para os educandos.

Entretanto, como aponta Krasilchik (2019, p. 170),

> A extrema importância dos estágios é indiscutível, bem como as dificuldades para executá-los de forma que atinjam plenamente suas funções nos programas de formação de professores. Uma dessas dificuldades reside nas relações entre os dois grupos de instituições envolvidas, que são muito delicadas e precisam ser cuidadosamente planejadas para que não assumam caráter de fiscalização ou cobrança de uma ou de outra parte. A construção de relações de colaboração e apoio mútuo, visando à melhoria do ensino em todos os graus, é uma meta que deve ser pretendida por todos os que tomam parte no planejamento e execução dos estágios.

No que concerne especificamente o processo ensino e aprendizagem da Biologia no Ensino Médio, que é paramentado por terminologias técnico-científicas que muitas vezes os educandos não conseguem estabelecer conexões com o seu cotidiano, o estágio supervisionado oportuniza ao futuro professor de Biologia adaptar sua linguagem em consonância com a fase formativa dos alunos, exemplificar os objetos de conhecimento da Biologia com base na realidade social e cultural da comunidade escolar e assim desenvolver a alfabetização científica, como também, permitir que os alunos desenvolvam as competências e habilidades preceituadas pela Nova Base Nacional Comum Curricular.

Por intermédio do Estágio Supervisionado, o licenciando em Ciências Biológicas

consegue vislumbrar os aspectos favoráveis ou não para a constituição de uma relação salutar com os alunos, bem como, verificar de forma prática os quefazeres administrativos concatenados a função professoral (SANTOS; MORAES, 2017).

O ensino de Biologia recorrentemente é realizado de maneira tradicionalista no Ensino Médio em decorrência da necessidade imposta socialmente da aprovação dos alunos em vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, tal preparação para estes vestibulares pode ser abordada de modo a criar no ideário estudantil a motivação em aprender Biologia, através de ferramentas gamificadas e lúdicas que instigam a participação ativa dos educandos.

Conforme indicam Meinhard e Lima (2019), para que a aprendizagem e o ensino das Ciências da Natureza sejam executados de modo não displicente, os professores desde suas formações iniciais devem compreender a importância de dinamizar suas aulas de forma a torná-las mais atrativas para os educandos.

O Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia tem a capacidade de salientar ao graduando de licenciatura em Ciências Biológicas os empecilhos que ele terá que enfrentar no futuro para o desenvolvimento integral de sua prática pedagógica (SILVA; LIMA; BARROS, 2019). Dessa maneira, o futuro professor de Biologia suscita a percepção do seu papel social perante a uma sociedade da informação que em consequência de interesses políticos e econômicos obscuros, descredibiliza o conhecimento científico através da disseminação de notícias falsas.

Com a pandemia da COVID-19, o isolamento social surgiu como uma medida necessária para diminuição da cadeia de transmissão do SARS-CoV-2. Dentre os meios sociais profundamente impactados está a educação, que a partir de orientações governamentais passou a desenvolver suas atividades de maneira remota. Além da alternativa de aulas remotas neste ínterim pandêmico, o *Blended Learning* (Ensino Híbrido), sistema que alia o processo ensino e aprendizagem virtual e presencial, emergiu como modalidade de ensino passível de ser aplicada nas mais distintas esferas educacionais e indica que o futuro educacional paulatinamente estará permeado por práticas educativas híbridas. Com o Estágio Supervisionado isto não foi distinto e assim, por meio da portaria do MEC (Ministério da Educação) nº 544, de 16 de junho de 2020 foi autorizada sua realização de maneira remota.

Realizar o Estágio Supervisionado de tal maneira ou com base nos parâmetros do *Blended Learning*, salienta aos futuros professores a relevância da constante reinvenção de suas metodologias educacionais neste mundo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo).

Desse modo, o presente trabalho objetivou a apresentação, descrição e análise das vivências adquiridas no decorrer do estágio supervisionado no ensino de Biologia durante o período pandêmico da COVID-19 que suscitou a implementação do Ensino Remoto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da área de estudo

As atividades de Estágio Supervisionado foram realizadas em três turmas do Ensino Médio (1ª Série do Ensino Médio – A, 1ª Série do Ensino Médio – B e 2ª Série do Ensino Médio – C) do Colégio Estadual Professora Glorita Portugal. A referida instituição de ensino está localizada na Rua 62, S/N, Conjunto Eduardo Gomes, Bairro Rosa Elze no município de São Cristovão, Estado de Sergipe, CEP 49.100-000.

O Colégio Estadual Professora Glorita Portugal oferta turmas da Educação Especial, do Ensino Fundamental anos Finais, Correção de Fluxo, da Educação de Jovens e Adultos e turmas do Ensino Médio. Em relação aos recursos tecnológicos e ao espaço físico, a escola possui área de 6.110 m^2 sendo a área construída de 3.017 m^2, possui 16 salas e dispõe de internet na velocidade de 2048 Kbps, de Laboratório de Informática, Quadra Poliesportiva, Biblioteca e Laboratório Científico (SEDUC-SE, 2021).

De acordo com a Secretária de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), o Colégio Estadual Professora Glorita Portugal contava no início do primeiro semestre de 2021 com 1194 alunos matriculados.

No período em que o Estágio Supervisionado foi executado (30 de março de 2021 a 05 de maio de 2021), a 1ª Série do Ensino Médio (Turma: A) apresentava 40 alunos matriculados, a 1ª Série do Ensino Médio (Turma: B) possuía 35 alunos matriculados e a 2ª Série do Ensino Médio (Turma: C), contava com 34 alunos.

Procedimentos de Pesquisa

A presente pesquisa é baseada na metodologia de pesquisa quali-quantitativa com caráter descritivo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), nas pesquisas descritivas “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados”.

As ações alusivas à execução do Estágio Supervisionado em Biologia foram realizadas sob a orientação da preceptora do Estágio Supervisionado em Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tiradentes.

Em resultância do isolamento físico requisitado pelo contexto pandêmico da COVID-19, as ações pedagógicas do Estágio Supervisionado foram realizadas de maneira remota. Assim, foram disponibilizadas as informações necessárias para a elaboração dos planejamentos e desenvolvimento das aulas remotas de forma a integrar além da aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos curriculares da Biologia, a criticidade para uma cidadania ativa imprescindíveis no contexto escolar. Dessa forma, a instituição de ensino da Educação Básica optada para proceder às atividades de Estágio Supervisionado III foi o Colégio Estadual Professora Glorita Portugal.

A escolha desta instituição de ensino foi fundamentada no fato de no período pandêmico com o estabelecimento de aulas remotas, a equipe gestora ter contemplado

ações organizadas e planejadas para a efetivação do ano letivo, apesar dos óbices existentes para a participação de todos os discentes que integram a comunidade escolar.

A carga horária de aplicação do Estágio Supervisionado foi dividida em 15 horas/aula de observações das aulas da professora regente das turmas e em 15 horas/aula de aulas ministradas pelo estagiário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado foi realizado nas turmas das 1ª Séries do Ensino Médio A e B e na turma da 2ª Série do Ensino Médio C do turno matutino do Colégio Estadual Professora Glorita Portugal.

Nas observações das aulas da professora regente das supracitadas turmas, constatou-se que a condução da mesma na proposta de atividades e explanação dos objetos de conhecimento era cabível ao contexto de ensino virtual e de tal maneira, valorizava o protagonismo dos estudantes na construção do saber e auxiliava na formação de cidadãos participativos que ponderam suas responsabilidades como seres humanos e como seres vivos inseridos num ambiente composto por outras formas de vidas que merecem ser respeitadas.

Para Martins e Carnetti (2021), em um contexto mundial cada vez mais intricado e circundado de tecnologias, o âmbito educativo deve ser constituído como um ambiente propiciador do pensamento crítico-reflexivo dos educandos e formador de indivíduos para a cidadania ativa.

Nas turmas das 1ª Séries do Ensino Médio A e B, considerando o acordado previamente com a professora regente, o objeto de conhecimento desenvolvido foi as Bases Químicas da Vida (Água, Carboidratos e Lipídios). Já na turma da 2ª Série do Ensino Médio C, os objetos de conhecimento abordados foram Vírus e Bactérias.

O planejamento ocorreu através da elaboração de Cronogramas semanais repassados com antecedência a professora regente, bem como, pela elaboração de planos de aula nos moldes da SEDUC-SE abarcando as habilidades preceituadas pela nova Base Nacional Comum Curricular e considerando as peculiaridades de acesso à internet da comunidade escolar.

As aulas das 1ª Séries do Ensino Médio A e B foram realizadas através de estratégias síncronas (videochamadas pelo *Google Meet*) e assíncronas (disponibilização de videoaulas previamente gravadas pelo estagiário). Como meios de comunicação, além de grupos de *Whatsapp* das turmas, também foi utilizado o *Google Classroom*, ferramenta digital também conhecida como Google Sala de Aula desenvolvida pelo Google e que cria um espaço virtual para professores disponibilizarem suas atividades e suas aulas para os educandos.

Martins et al (2019), avaliando a aplicabilidade do *Google Classroom* com 28

alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Maranhão, verificaram que 70% dos participantes da pesquisa consideraram que esta ferramenta auxilia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

As atividades propostas para os alunos foram executadas em plataformas como o *Google Forms* e o *Kahoot*, que possibilitaram o processo ensino e aprendizagem numa interface motivadora da participação dos alunos. Entretanto, diante das problemáticas de acesso à internet, todas as atividades eram disponibilizadas em formato pdf e leituras em páginas do livro didático eram recomendadas. Entre as atividades propostas para estas turmas, pretendendo instigar a participação dos alunos na aula e verificar os conhecimentos prévios, utilizou-se a metodologia ativa do Brainstorming (tempestade de ideias) através da ferramenta de nuvem de palavras do site *Mentimeter*. Na atividade, os alunos deveriam digitar palavras que para eles significassem a definição de Água. Com isso, a atividade foi aplicada em horários diferentes na 1ª Série do Ensino Médio – Turma A e na 1ª Série do Ensino Médio - Turma B (Figuras 1 e 2).

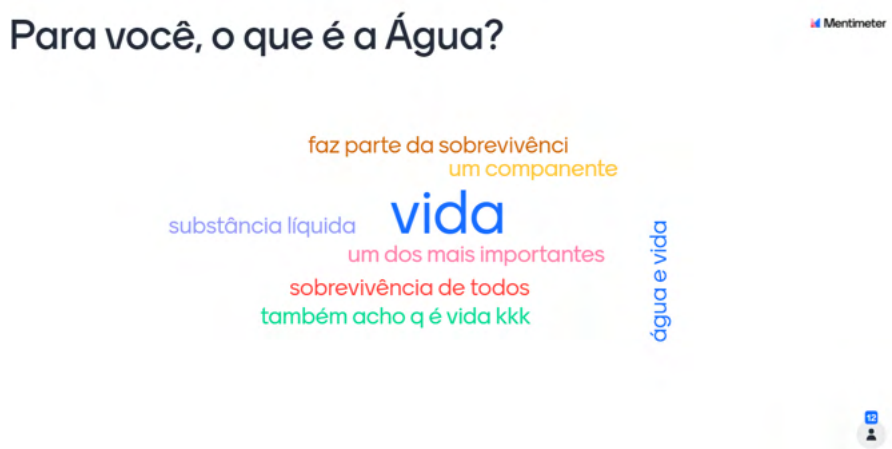


Figura 1 – Nuvem de Palavras construída com os alunos da 1ª Série do Ensino Médio (Turma: A)

Fonte: *Mentimeter* (2021).

Observou-se que a maioria dos 12 discentes que participaram da atividade na 1ª Série do Ensino Médio (Turma: A), definiu a água como “Vida”. Esta estratégia de *Brainstorming*, além de possibilitar a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo, atenuou a passividade dos discentes frente ao processo de aulas remotas.

Marques et al (2017), aplicando a técnica de *Brainstorming* em turmas de uma escola estadual do município de Alta Floresta – MT notaram que a experiência pedagógica foi necessária para a análise e para o conhecimento da pespectiva dos alunos diante do assunto abordado e de tal maneira, identificaram o aumento do engajamento dos discentes

em relação aos questionamentos postulados no decorrer da prática educativa.

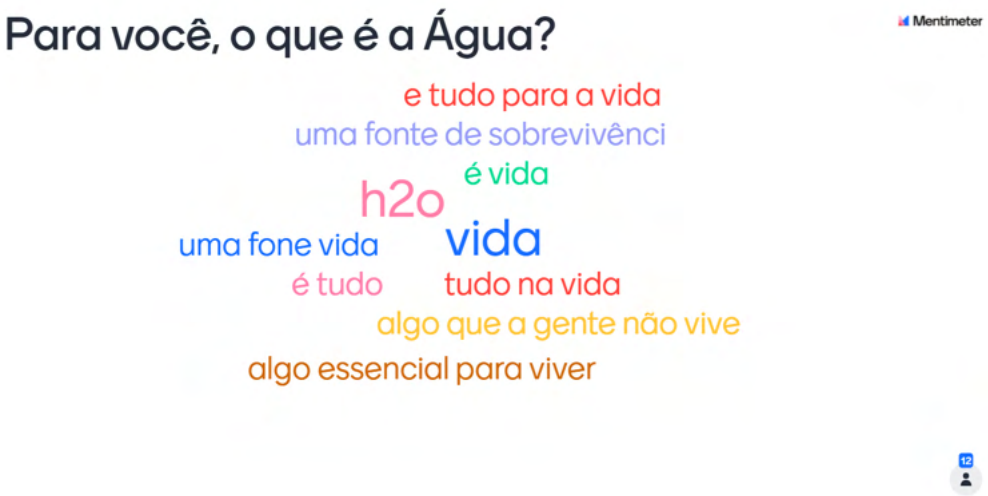


Figura 2 - Nuvem de Palavras construída com os alunos da 1ª Série do Ensino Médio (Turma: B)

Fonte: *Mentimeter* (2021).

Na 1ª Série do Ensino Médio (Turma: B) também participou da atividade o quantitativo de 12 alunos. Dessa forma, verificou-se que além de definir a água como fonte de vida, alguns alunos indicaram os átomos que compõem a molécula da água.

Em relção a 2ª Série do Ensino Médio (Turma: C), além dos momentos síncronos no *Google Meet*, como ferramenta de aulas assíncronas foi gravado um *podcast* sobre Doenças Bacterianas propiciando aos discentes a constatação das distintas formas que o aprendizado de conteúdos curriculares pode ser implementado. As atividades foram elaboradas na plataforma gamificada *Quizizz* e no *Google Forms*. Assim, dentre as atividades propostas, os alunos elaboraram cartazes virtuais sobre a COVID-19 em que eles utilizaram sua criatividade e também o crivo crítico para a seleção de informações fidedignas nos trabalhos (Figura 3).

Costa et al (2020), utilizando ferramentas de gamificação como o *Kahoot* para o ensino de eletrostática, observaram que a aplicação desta metologia pedagógica oportunizou a motivação dos alunos na aprendizagem dos conceitos relacionados ao assunto, visto que o fator da competitividade é preponderante na execução desta gamificação. Bem como, constataram que os alunos que responderam de modo mais rápido os desafios propostos na ferramenta obtiveram uma maior pontuação.

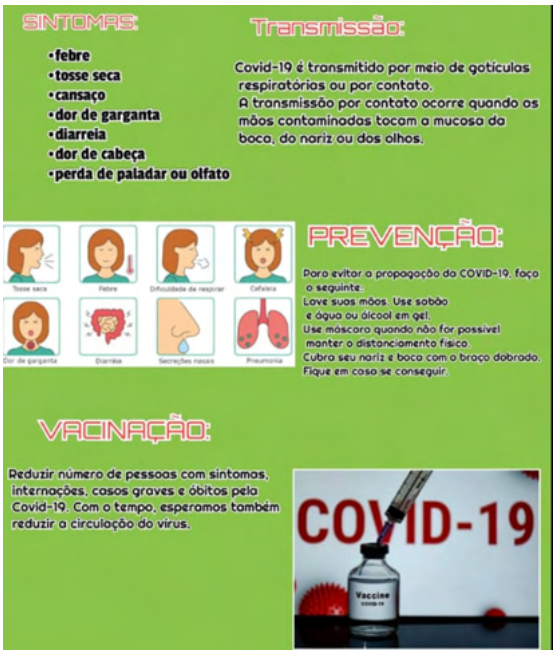


Figura 3 – Um dos cartazes criados na atividade aplicada na 2ª Série do Ensino Médio (Turma: C)

Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Nesta atividade ocorreu a participação de 19 alunos. Dessa maneira, diante de contextos de *fake news* (informações falsas) e disseminação do negacionismo científico nas redes sociais, os alunos foram orientados a divulgar seus trabalhos na rede social *Instagram*. A ação dos alunos evidenciou a indispensabilidade do reconhecimento da participação para a construção dos conhecimentos científicos e para a consolidação do protagonismo juvenil frente às inúmeras problemáticas sociais.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado como etapa basilar para formação docente, propiciou de modo síncrono e assíncrono o aperfeiçoamento das práxis pedagógicas dos futuros professores de Ciências e Biologia, bem como, ressaltou a importância de ações planejadas e concatenadas às inerências existentes na comunidade escolar para o alcance da efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Perante a celeridade da inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito educativo, impetrada pela pandemia de Sars-CoV-2, a execução do Estágio Supervisionada de maneira remota salientou a essencialidade do professor da contemporaneidade estar em constante aprendizado para o aprimoramento de uma educação que forme além de alunos conhecedores dos conteúdos curriculares, cidadãos imbuídos de criticidade numa sociedade de desigualdades sociais estarrecedoras.

Sendo assim, as experiências advindas das práticas de Estágio Supervisionado evidenciaram a importância da diversificação das ferramentas pedagógicas para o estabelecimento da motivação dos discentes que corriqueiramente estão circundados pela depreciação da Educação e consequentemente, não depreendem o papel educacional na labuta para o alcance da equidade social.

O contato dos licenciandos com o contexto escolar, apesar de virtual, instigou reflexões essenciais acerca dos desafios impostos que delineiam o cotidiano escolar da educação pública brasileira. Portanto, compreendeu-se o papel social que a profissão docente apresenta numa sociedade de onipresença das tecnologias determinantes das nuances sociais e de aprendizado em conjunturas marcadas pela imprescindibilidade da reedificação das práticas de ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2**, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CAVALCANTI, A. L. L.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Formação do Professor do Campo: o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 89-102, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/426/300>. Acesso em: 3 fev. 2021.

COSTA, D. F. et al. Gamificação de um percurso metodológico: o contributo de objetos de aprendizagem no ensino de eletrostática. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, 424-435, 2020. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/732/699>. Acesso em: 03 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449-455, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

MARQUES, M. C. Contribuições da Técnica de Ensino *Brainstorming*: Uma Experiência com Estudantes de uma Escola Estadual de Alta Floresta-MT. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 37, p. 318-328, 2017. Dispónível em: < https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/844/1195>. Recebido em: 03 set. 2021.

MARTINS, A. M.; CARNETTI, L. G. O uso de tecnologia digital como instrumento para o protagonismo do aluno através do projeto integrador "sou cidadão". **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 71658-71664, 2021. Disponível em: < https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33018/pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

MARTINS, J. et al. Avaliação do Google Sala de Aula como Ferramenta de Apoio ao Processo de Ensino-aprendizagem em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Presencial. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, 2019. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99544/55686>. Acesso em: 03 set. 2021.

MEINHARD, T. de S.; LIMA, R. A. O Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências, Biologia e Química em escolas públicas no Sul do Amazonas, Brasil. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/5770/4490>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MONTEIRO, M. M. C. Desafios da Prática Docente no Processo Educacional. **GETEC**, Monte Carmelo, v. 8, n. 21, p. 108-124, 2019. Disponível em: < http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/getec/article/view/1905/1222>. Acesso em: 3 fev. 2021.

NASCIMENTO, P. do; VARGAS USTRA, S. R. Dificuldades pedagógicas no Estágio Supervisionado e a necessidade da formação para o olhar investigativo. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-20 2019. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47946/27063>. Acesso em: 3 fev. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. **Sem Educação não haverá futuro:** uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21. São Paulo: Moderna, 2019.

SANTOS, A. B. da S.; MORAES, I. L. de. A importância do Estágio Supervisionado do Ensino Médio para a formação inicial de docentes. In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH, 2017. **Anais...,** Anápolis: UEG, 2017. Disponível em: < https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/8942/6351>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SECRETÁRIA de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE). Disponível em: <https://seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=325>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, R. C. T. da et a. A importância do Estágio Supervisionado: experiências e desafios na formação do professor de Geografia. In: III Encontro Internacional de Jovens Investigadores, 2017. **Anais...,** Fortaleza: Realize Editora, 2017. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA107_ID862_12092017003759.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SILVA, F. M. da; LIMA, G. M. de; BARROS, M. A. de M. O que os alunos esperam do último Estágio Supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas?. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, 2019. Disponível em: < https://core.ac.uk/download/pdf/322641647.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CAPÍTULO 11

ENSINO REMOTO, E AGORA PROFESSOR, COMO FAZER?

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 08/07/2022

Andréa Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes
Aracaju – Sergipe
http://orcid.org/0000-0002-5833-2441

Cristiane Bacelar Lima da Cunha
Universidade Tiradentes
Aracaju – Sergipe
http://orcid.org/0000-0002-2256-2472

Filipe Antônio Araújo Moura
Universidade Tiradentes
Aracaju – Sergipe
http://orcid.org/0000-0003-2884-6756

RESUMO: A escola é o passaporte para a inclusão social, aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, questiona-se: Qual a percepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC durante as aulas remotas por conta da pandemia da Covid-19 no município de Salvador? Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a percepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, durante o ensino remoto na rede pública municipal de Salvador. A opção metodológica foi à pesquisa qualitativa e exploratória. Como instrumentos de coleta de informações aplicou-se questionário, em 12 de janeiro de 2022, a 16 (dezesseis) docentes que atuam na Sala de Recurso Multifuncional, num universo de quase 90 professores. Para maior entendimento das informações, utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que há muita dificuldade em ministrar aulas com os recursos digitais disponíveis, contudo, vislumbram-se benefícios na utilização desses artefatos.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Remoto. Pandemia. Tecnologias Digitais.

REMOTE TEACHING, AND NOW TEACHER, HOW TO DO IT?

ABSTRACT: The school is the passport to social inclusion, learning and human development for students with disabilities. In this perspective, the question is: What is the perception of Specialized Educational Service - AEE teachers regarding the use of Digital Information and Communication Technologies - TDIC during remote classes due to the Covid-19 pandemic in the municipality of Salvador? In this scenario, this article aims to analyze the perception of Specialized Educational Service - AEE teachers regarding the use of Digital Information and Communication Technologies - TDIC, during remote teaching in the municipal public network of Salvador. The methodological option was qualitative and exploratory research. As instruments for collecting information, a questionnaire was applied on January 12, 2022, to 16 (sixteen) teachers who work in the Multifunctional Resource Room, in a universe of

almost 90 teachers. For a better understanding of the information, content analysis was used. The results show that there is a lot of difficulty in teaching classes with the available digital resources, however, benefits can be seen in the use of these artifacts.
KEYWORDS: Pandemic. Remote Teaching. Digital Technologies. Specialized Educational Services.

1 | INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde - OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes era caracterizada como pandemia. Como meio de contenção, foram recomendadas três medidas básicas: isolamento e distanciamento social, além do tratamento dos casos identificados e testagem em massa de toda a população (WHO, 2020).

Como efeito cascata, em decorrência dessa proclamação foram tomadas várias decisões, tanto por parte do Ministério da Saúde como dos Estados e Municípios brasileiros, para o enfrentamento dessa pandemia, dentre elas, a suspensão das atividades escolares com o objetivo de manter o distanciamento social entre os membros da comunidade escolar. Por conseguinte, diante do quadro nacional decorrente da pandemia, autoriza-se o ensino remoto de norte a sul do país.

Nesse contexto, o Município de Salvador dispôs em Parecer Nº 064/2020, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, sobre o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o ensino fundamental e suas modalidades, bem como para a educação infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador, com o intuito da manutenção do vínculo pedagógico entre o(a) estudante e a escola, garantindo, assim, o direito à aprendizagem consagrado na Constituição Federal de 1988.

No entanto, a comunidade escolar, em especial os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE do município de Salvador, foram surpreendidos com a autorização do ensino remoto pela pasta da Secretária Municipal de Educação. Ensino remoto autorizado, e agora professor, como fazer? Essa foi uma pergunta feita por milhares de professores do município de Salvador e, por que não dizer de docentes de todo o planeta.

Em que pese termos hoje uma sociedade conectada e condicionada à tecnologia da informação, o profissional de educação do AEE costumava, antes da pandemia, trabalhar com seus estudantes (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, hoje denominado transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação), no corpo-a-corpo, de forma totalmente presencial, sem o uso de muita tecnologia, utilizando-se no atendimento de seus estudantes recursos de baixa tecnologia assistiva, confeccionados muitas vezes pelos professores do AEE.

Assim, essa nova modalidade de ensino exige que o profissional tente se adequar ao contexto do momento atual, no intuito de dar continuidade ao atendimento prestado na

Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.

É neste cenário de aulas remotas que entram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, como forma de fazer acontecer o atendimento a esses estudantes à distância, evitando-se assim a falta de continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Diante do argumento exposto, a questão que o artigo pretende explorar tem a seguinte problemática: Qual a percepção dos professores do AEE quanto ao uso das TDIC durante as aulas remotas por conta da pandemia por Covid-19 no município de Salvador? Nesse âmbito, situa-se o objetivo geral desta investigação: analisar a percepção dos professores do AEE, quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, durante o ensino remoto na rede pública municipal de Salvador, e os objetivos específicos: identificar os artefatos usados pelos professores durante o ensino remoto; investigar o grau de dificuldade quanto ao uso das tecnologias digitais e identificar os benefícios do uso das TDIC durante o ensino remoto.

Para a elaboração desse artigo foi utilizada a pesquisa exploratória com ênfase qualitativa, fundamentada em Pesquisa Bibliográfica e Documental. Como instrumentos de coleta de informações aplicou-se questionário, com 6 (seis) questões fechadas e abertas, via *google forms*, com 16 (dezesseis) docentes, que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE da rede pública municipal de Salvador. Para maior entendimento das informações, utilizou-se a análise de conteúdo.

Na pesquisa foi discutida a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE quanto ao uso das TDIC, durante os atendimentos remotos aos estudantes público-alvo da educação especial, durante a pandemia por COVID-19, ressaltando as dificuldades e benefícios do seu uso no atendimento. Sobretudo, esta pesquisa vem evidenciar, ainda que indiretamente, como se deu a garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes com deficiência durante a pandemia, assegurado no artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988.

2 | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A PRÁXIS DOCENTE DO PROFESSOR DO AEE DURANTE PANDEMIA DO COVID-19

Com a pandemia por COVID-19, houve uma intensificação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, no contexto escolar, passando a ser um artefato indispensável para dar continuidade aos atendimentos dos estudantes público-alvo da educação inclusiva nesse momento crítico que o mundo está passando. Contudo, impondo ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE uma adequação da sua práxis pedagógica ao mundo da cibercultura, o que demandou muito esforço e dedicação, conforme será observado ao longo desta pesquisa.

A cibercultura consiste nos motores, atores, que possibilitaram aos sujeitos do

ciberespaço dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar novas formas de relacionar-se com o outro, bem como manter contato com seus pares, já que a humanidade é ávida por contato (LÉVY, 1999, p.130).

O indivíduo conectado nas comunidades virtuais não está mais isolado, sua vida está permeada por discursos econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais, que o interpelam e constituem-no sujeito da cibercultura, ora construindo novos laços sociais, ora ajudando a manter o laço já construído. No caso concreto, a cibercultura possibilitou manter o laço já conquistado com os estudantes, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, e com seus familiares, construídos durante o atendimento presencial, uma vez que a construção e manutenção do vínculo com esses sujeitos é imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, além de a cibercultura colaborar para compartilhar o saber através de uma "aprendizagem cooperativa", colaborativa como muito bem posto por Pierre Lévy (1999). Corroborando com o autor retrocitado, Lemos conceitua cibercultura como: "a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais" (LEMOS, 2003, p. 11).

Portanto, Lemos ao definir cibercultura, traz, também, um cunho de construção e manutenção de relações sociais, comunicação e aquisição de conhecimentos na contemporaneidade através das novas tecnologias. Voltando o foco para a educação, essas novas relações mediadas por tecnologias digitais, além de possibilitar a continuidade do processo educacional durante a pandemia por COVID-19, tem viabilizado novas maneiras de interação e atuação do professor com seus pares, estudantes e toda a comunidade escolar.

Através do ciberespaço, o indivíduo, durante a pandemia, confinado em seu domicílio, manteve sua relação social e educacional, utilizando como meio: whatsapp, celular, notebook, youtube, meet, ligações telefônicas, e-mail, google formulários , dentre outras tecnologias, as quais estão se expandindo nas comunidades educacionais como consequência do processo de globalização e do momento atual vivenciado mundialmente em decorrência da pandemia. Observou-se um aumento significativo do uso das TDIC, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet no ano de 2019 para 83% em 2020, segundo uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o que tem facilitado as diversas formas de comunicação e socialização entre as pessoas.

Sobretudo, esses artefatos digitais estão permitindo a continuidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE para os estudantes com deficiência durante esse momento pandêmico, apesar de nem todos os professores e estudantes possuírem recursos financeiros para adquiri-los e/ou mantê-los, o que nos faz refletir acerca do processo de inclusão, o qual apresenta barreiras pedagógica, administrativa e também financeira, dificultando a realização de um trabalho eficaz e inclusivo de fato. O que nos remete à reflexão sobre a inclusão. Em que pese o processo inclusivo estar amparado

pela legislação, defendido por mestres e doutores, é, ainda, um processo que requer um grande caminhar para que o sujeito seja incluído na sociedade contemporânea como um todo, que vai desde o enfrentamento do preconceito a sua inserção no mundo do trabalho e na instituição de ensino.

Não se está cogitando aqui quanto ao uso das tecnologias para poder tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas, tampouco se pretendeu discutir aqui práticas pedagógicas, planejamento, currículo, mas sim, as TDIC como meio necessário para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, durante o período da pandemia por COVID-19, caso venha-se a atingir este segundo efeito (aulas dinâmicas e interativas) será de grande valia para o aluno, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

O uso de TDIC na educação básica é importante para o aprimoramento do processo pedagógico, o que requer do professor o conhecimento e o manejo dos artefatos digitais, através de um processo formativo, com o intuito de atrelar os recursos à sua metodologia. Tendo como foco a prática educacional na perspectiva da inclusão, a fim de contribuir significativamente para a atuação pedagógica dentro e fora da sala de aula, ainda que em períodos difíceis tais quais estão enfrentando.

Cabe trazer aqui as duas competências gerais que estão relacionadas ao uso da tecnologia apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento homologado em 2018, que define, como o próprio nome diz, uma base comum a ser trabalhada em todo o território nacional. Este documento diretriz autoriza de maneira explicita a utilização de linguagens digitais e do uso das TDIC no campo educacional

> **Competência 4**: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> **Competência 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, P.9).

Nesse contexto, a BNCC, além de permitir e incentivar o uso da cultura digital define como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem, de modo que o estudante a utilize de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, P. 9). Ou seja, de maneira consciente e responsável, isso em diversos contextos tanto educacionais como sociais e pessoais.

Do mais, as TDIC além de possuírem embasamento legal para serem utilizadas no contexto educacional, na contemporaneidade, elas possibilitaram a participação e a

interação professor/aluno e professor/família durante a pandemia, sobretudo, conforme já enfatizado, possibilita a continuidade do processo educacional. Contudo, o seu uso não significa qualidade do ensino, é preciso uma mudança no comportamento do professor, no planejamento, na prática pedagógica, na sua metodologia e na forma de avaliar o seu alunado, além de exigir desse aluno mais autonomia, criatividade, proatividade e responsabilidade no manejo dessas tecnologias.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender o uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto é preciso analisar a percepção de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de educação fundamental da Rede Regular Pública Municipal de Salvador - BA, sobre as TDIC que eles estão utilizando, ou não. Ou seja, pesquisou-se os artefatos usados nas aulas remotas, o seu grau de dificuldade e os benefícios.

A pesquisa foi lançada no grupo de *Whatsapp* (AEE SÓ PROFESSOR (A)), contendo o grupo 85 participantes, todos professores (as) do Atendimento Educacional Especializado - AEE do município de Salvador - BA, de diferentes escolas. Contudo, apenas 16 professores tiveram interesse em responder às perguntas enviadas pelo *google forms*, em 12 de janeiro de 2022.

Para manter o sigilo, os docentes foram identificados Com a letra “P” e a numeração 01 a 16. Com base nas informações fornecidas pelos docentes pesquisados (junho/2021), 100% (cem por cento) estão trabalhando com ensino remoto durante a pandemia. Todos os participantes autorizaram a divulgação das respostas na pesquisa. O Gráfico 1 demonstra as TDIC utilizadas durante o ensino remoto pelos professores do AEE..

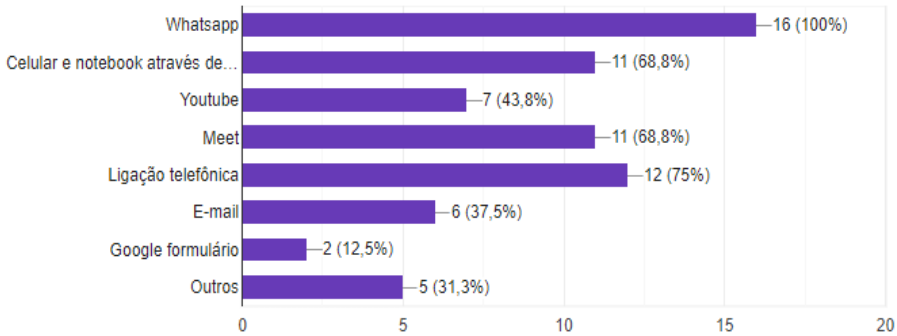


Gráfico 1: TDIC utilizadas durante o ensino remoto pelos professores do AEE (n=100)

Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2021)

Quanto à utilização dos diferentes artefatos pelos professores, percebe-se que o *Whatsapp* é o mais utilizado. Com este aplicativo é possível fazer chamada de vídeo para

os estudantes, enviar mensagens, jogos educativos, atividades digitais, imagens, dentre tantas outras atividades. A ligação telefônica é a segunda mais utilizada, acredita-se que é em decorrência de hoje todos terem acesso a um telefone celular, ainda que não tenham acesso à internet. Entretanto, é possível realizar o atendimento ao aluno apenas pela voz da professora que já é conhecida dele. Em seguida, temos o *meet* que é um recurso avançado, pois é possível realizar o atendimento com o aluno e com a família ao mesmo tempo, ou entre a escola, a família, e o especialista que acompanha aquele aluno em outras instituições, dependendo apenas de ter instalado o programa no celular ou no notebook, ou acesso a um gmail, bem como ter acesso à internet. Além disso, há o youtube, o e-mail, e num percentual pequeno o google formulário.

Quando questionados sobre os impactos gerados pelo uso das TDIC 63% dos pesquisados responderam que o ensino remoto traz muitos aspectos positivos, tais como: novas formas de ensinar, aulas mais interativas, lúdicas, continuidade do trabalho, interlocução à distância; enquanto, 37% dos pesquisados alegaram aspectos negativos como, única opção, acesso restrito à tecnologia, ausência de formação na área tecnológica, invasão de privacidade.

Os pesquisados nos trazem diferentes pontos de vista sobre os impactos das TDIC durante o ensino remoto, destacando pontos favoráveis e desfavoráveis ao uso dessa ferramenta. A precariedade do acesso à tecnologia, bem como a formação na área tecnológica, é destacada pelos participantes, não só em relação aos docentes como também aos discentes, o que desde já ressaltamos que pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem durante o período de aulas remotas.

Um dos participantes (P11) ressalta “Invasão de privacidade” sem adentrar em maiores detalhes em qual sentido ocorre essa invasão.

Com relação à importância das TDIC no momento de aulas remotas em decorrência da pandemia 100% dos pesquisados trazem como relevante, fundamental, pois auxiliam o pedagógico, diante dessa nova modalidade de ensino exigida pelo distanciamento social; o aspecto afetivo, haja vista que aprender e ensinar envolve afetos, e; a manutenção das relações interpessoais entre os pares, familiares e os profissionais que acompanham o aluno atendido em outras instituições.

Sendo assim, as TDIC durante o período de pandemia por COVID-19 tornam-se um mecanismo importante para a educação inclusiva, pois apresenta como função primordial garantir a continuidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE para os estudantes de inclusão, permitindo, ainda, a manutenção do vínculo entre professor-aluno, professor-família, e professor-profissionais da saúde que acompanham o aluno (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta), além de outras contribuições.

Com relação às principais dificuldades no uso das tecnologias, 100% dos professores do AEE pesquisados argumentaram que estão tendo muita dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos, seja pela ausência dos recursos, desconhecimento sobre

o manuseio, problemas com a conexão, falta de compromissos das famílias, além dos altos custos.

O quadro epidêmico exigiu uma rápida alteração na modalidade do ensino, de presencial para remoto, sem que a equipe pedagógica estivesse preparada para tal mudança, pois muitos professores do município de Salvador não estavam acostumados, ou bem pouco familiarizados com os ambientes virtuais de ensino, tendo que em um exíguo período de tempo conhecer o ciberespaço, e aprender como este funciona, a fim de possibilitar o atendimento aos alunos com deficiência.

Os professores também foram questionados se com o uso das TDIC durante as aulas remotas já apresentava algum benefício. 100% dos participantes responderam que o uso das TDIC durante o ensino remoto está trazendo benefícios, inclusive às tecnologias digitais proporcionam que alunos construam seus saberes a partir da troca de conhecimentos e experiências com seus mestres, sem que haja limites geográficos para tanto.

Conforme informado pelos pesquisados, o uso das TDIC está trazendo muito suporte para o processo pedagógico durante o ensino remoto. Uma das falas muito significativas é que o seu uso proporciona conhecimento, pois todas elas estão presentes em nossas vidas, seja, no trabalho, no laser, ou em casa para atender as nossas demandas diárias.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora se encerra destinou-se a analisar a percepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, durante o ensino remoto na rede pública municipal de Salvador.

Acredita-se que os resultados obtidos com tal pesquisa permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos, quer no âmbito dos artefatos usados pelos professores, os quais podemos considerar que foi um número bem razoável, isso se deve ao avanço da TIDIC na sociedade contemporânea; quer nos seus impactos, considerados positivos pela maioria, enquanto processo propulsor do ensino. Registra-se como aspectos negativos a precariedade do acesso às tecnologias digitais, e a ausência de formação tanto por parte do docente quanto do discente; quanto a sua importância, todos os pesquisados a ressaltam enquanto processo impulsionador de novas formas de ensinar e aprender; no quesito grau de dificuldade todos os participantes registraram que estão ligados à ordem técnica, econômica, o precário acesso a equipamentos, e a falta de um olhar específico para tecnologias digitais nas políticas públicas destinadas à formação de professores. Os seus benefícios são reconhecidos por todos os participantes, como artefato que pode auxiliar no processo de ensinar e aprender, na comunicação, e na interação com seus professores, pares, amigos, dentre outros.

Assim, os professores do AEE percebem que as tecnologias digitais são estratégias

que proporcionam a mediação entre o educador e o educando durante o período pós-pandemia, possibilitando a continuidade do atendimento educacional especializado, a fim de garantir a inclusão social e a promoção do desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, em que pese este processo estar sendo desenvolvido com muitos desafios, conforme já relatado anteriormente, inclusive por falta de formação pedagógica digital.

Abstrai-se pela fala dos professores/pesquisados a falta de formação pedagógica digital e de recursos para enfrentar este momento tão delicado, sobretudo porque pode comprometer o pedagógico. Ficou evidente que a prática pedagógica do professor do AEE tem que ser constantemente retroalimentada, através de cursos e capacitações, com foco nas tecnologias digitais para que o docente possa cumprir seu papel, além de assegurar o acesso, a permanência, e garantir o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Percebe-se que os desafios para educar numa perspectiva inclusiva são muitos, vão desde o envolvimento de toda a comunidade escolar e da família, aos profissionais habilitados e de todo o arsenal de recursos, inclusive tecnológicos, e serviços, que contribuam para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente, inclusão social, escolar e digital.

Nesse sentido, cabe a reflexão para que as políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva, sejam pautadas em pressupostos voltados para a educação tecnológica, o que deve acontecer não apenas durante o ensino remoto proveniente da pandemia pelo vírus da Covid-19, mas também no atendimento aos alunos de maneira presencial (pós-pandêmico), objetivando sempre o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa na escola regular dos estudantes com deficiência enquanto sujeitos de direitos.

Em suma, utilizar as TDIC no ambiente escolar é desencadear um processo de intensas experiências em educação que coloca o estudante com deficiência em contato com um universo de grandes potenciais de construções cognitivas, inclusivas, afetivas, dialógicas, socializantes, lúdicas e digitais, e o professor num cenário de grandes desafios e aprendizagens. Nesse sentido, é necessário que se supere o rudimentar modelo pedagógico implantado nas escolas públicas da educação básica, incorporando a contemporaneidade tecnologias digitais. Contudo, é preciso ir muito além de integrar o novo estilo educacional tecnológico ao anterior. É necessário desenvolver habilidades e competências tecnológicas de forma crítica, significativa e reflexiva em suas práticas pedagógicas, conforme preceituado pela BNCC, o que poderá ocorrer com a formação do professor na perspectiva de desenvolver uma proposta que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico, prazeroso e desafiador com o suporte das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Painel TIC COVID-19:** Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus – 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho. Cetic.Br, Comitê Gestor Da Internet No Brasil (CGI.BR). 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SALVADOR (BA). **Parecer nº 64/2020.** Sistema Municipal de Ensino de Salvador: 28 abr. 2020. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/09/PARECER-64.2020-Regime-Especial-completa.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic.** 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/yx6vexyp. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAPÍTULO 12

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SEGURANÇA DO PACIENTE: REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 01/09/2022

Ana Paula Mousinho Tavares
Universidade Federal de Pelotas (UFPel),
Faculdade de Enfermagem
Pelotas – Rio Grande do Sul.
https://orcid.org/0000-0002-6269-9705

Isaquiel Andrade Machado
Universidade Federal do Rio Grande (FURG),
Escola de Enfermagem
Rio Grande – Rio Grande do Sul
https://orcid.org/ 0000-0001-5181-8492

Daniel de Macêdo Rocha
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina – Piauí
https://orcid.org/0000-0003-1709-2143

Ingrid Moura de Abreu
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,
Campus Coxim
Teresina – Piauí
https://orcid.org/0000-0003-1785-606X

Fernando Braga dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande (FURG),
Escola de Enfermagem
Rio Grande – Rio Grande do Sul
0000-0002-7775-2521

Priscila Martins Mendes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina – Piauí
https://orcid.org/0000-0001-8905-3931

Esteffany Vaz Pierot
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina – Piauí
https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2339-4244

Igho Leonardo do Nascimento Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Floriano - Piauí
https://orcid.org/0000-0003-3165-9484

Laurianne de Sousa Coelho Silva
Faculdade Santo Agostinho
Teresina-Piauí
https://orcid.org/0000-0002-7441-4746

Cyntian Maria Martins Campelo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina-Piauí
https://orcid.org/0000-0003-2143-8258

Francélia Alves Cavalcante
Hospital Universitário – FURG
Rio Grande- Rio Grande do Sul
https://orcid.org/0000-0001-5775-520x

RESUMO: Objetivo: Analisar as evidências científicas relacionadas aos instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento de estudantes de enfermagem sobre Segurança do Paciente. **M**étodo: Revisão integrativa realizada nas bases de dados MEDLINE, CINAHL, WOS, LILACS e BDENF. A amostra foi composta por 11 estudos primários, publicados entre os anos de 2008 a 2017, nos idiomas português, espanhol ou inglês e que responderam à questão de pesquisa. **Resultados:** Houve predomínio de estudos transversais, no idioma inglês. O instrumento mais utilizado para avaliação do conhecimento em segurança do paciente foi o Health Professional Education in Patient Safety Survey (H-PEPSS). Dentre os fatores que limitaram o processo de aprendizagem

destacou-se a inexperiência dos alunos. Simulações clínicas e aproximação precoce com o tema representaram as intervenções que favorecem o desenvolvimento do conhecimento e de competências. **Conclusão:** A avaliação do conhecimento em segurança do paciente pode auxiliar no desenvolvimento de programas e ensino, bem como refletir diretamente na qualidade da assistência, surgindo, assim, a necessidade da criação, adaptação e validação de instrumentos de medida.
PALAVRAS-CHAVE: Estudantes de Enfermagem. Conhecimento. Avaliação Educacional. Segurança do Paciente.

INSTRUMENTS FOR ASSESSING KNOWLEDGE ABOUT PATIENT SAFETY: INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: Objective: To analyze the scientific evidence related to the instruments used to evaluate nursing students' knowledge about patient safety. **Method**: Integrative review performed in the electronic databases MEDLINE, CINAHL, WOS, LILACS and BDENF. The sample consisted of 11 primary studies, published between the years 2008 and 2017, in Portuguese, Spanish or English, and which answered the research question. **Results**: There studies were predominant cross-sectional, and in English. The synthesis of knowledge was divided into three categories: The use of measurement instruments to assess knowledge in patient safety; Interventions that contribute to learning about patient safety; Factors that limit learning about patient safety. **Conclusion**: The assessment of patient safety knowledge can assist in the development of programs and teaching, as well as directly reflect on the quality of care, thus arising the need for the creation, adaptation and validation of instruments measure.
KEYWORDS: Students, Nursing; knowledge; Educational Measurement; Patient Safety.

INTRODUÇÃO

A temática segurança do paciente se tornou relevante no cenário mundial após o lançamento do relatório *"To err is human"* em 2000. Desde então vários foram os esforços da Organização Mundial de Saúde (OMS) para que a segurança do paciente se torne uma realidade nas instituições de saúde, para minimizar os riscos a partir da utilização de melhores práticas de saúde (KOHN; CORRIGAN; DONALDSON, 2000).

Outro marco nas propostas de medidas para reduzir os erros e eventos adversos decorrente do cuidado de saúde foi a Aliança Mundial para Segurança do Paciente(WHO, 2013). No Brasil o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP) instituído em 2013 objetivou tornar o cuidado qualificado de acordo com a prioridade dada à segurança do paciente em todas as instituições de saúde (BRASIL, 2013). Apesar dos avanços ainda é possível encontrar lacunas em relação ao tema, principalmente em torná-lo parte das políticas institucionais e a inserção nas grades curriculares para formação dos profissionais (BRASIL, 2014).

Ademais, o PNSP trouxe como recomendação o fomento da segurança do paciente tanto na graduação como na pós-graduação, no entanto, o ensino nas universidades sobre segurança do paciente ainda é incipiente, e quando viabilizado se dá de forma fragmentada.

Poucos são os cursos que em algum momento mencionam a temática, geralmente isso ocorre nos cursos de enfermagem e medicina, áreas como fisioterapia, odontologia, nutrição permanecem focados no ponto central de seus cursos (BOGARIN *et al.*, 2014).

Abordar este tema nos diversos níveis do ensino é imprescindível para a construção de uma cultura de segurança. Ademais, essa medida permite o desenvolvimento de competências ao longo da formação, incentivando nos estudantes atitudes proativas de mitigação dos incidentes em saúde (CAUDURO *et al.*, 2017).

A desvalorização do conteúdo e hipervalorização por outros, gera um desequilíbrio pois, ao passo que uma categoria reconhece a importância do cuidado seguro, outros profissionais também responsáveis pelo mesmo paciente não se sentem encorajados a ter o mesmo olhar. Dentro de uma instituição o paciente é visto por uma equipe multiprofissional, todos igualmente responsáveis, porém com responsabilidades distintas, mas que juntos, incluindo o paciente e família, são indispensáveis para o sucesso do tratamento.

Nesse sentido, a OMS desenvolveu um guia curricular de segurança do paciente para equipe multiprofissional com objetivo de organizar o currículo de segurança do paciente, auxiliando as instituições acadêmicas de saúde na formação de profissionais nessa área (MARA; SETTE, 2016).

Para conhecer como está o ensino em segurança do paciente na graduação é necessário utilizar instrumentos de medida capazes de avaliar o conhecimento deste aspecto. Por ser uma problemática nova, instrumentos que avaliem esse conhecimento também são raros, dessa forma o objetivo desse estudo foi: analisar nas evidências científicas os instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento de estudantes de enfermagem acerca da segurança do paciente.

MÉTODO

Tipo de estudo

Trata-se de uma de revisão integrativa da literatura, método que proporciona a busca, a inclusão de estudos com diferentes abordagens metodológicas, a análise crítica de um fenômeno específico e a síntese das evidências disponíveis para fundamentar a prática assistencial (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

As etapas de investigação percorridas para a elaboração da revisão foram: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados e síntese dos dados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Para a realização do estudo foi adaptado o *checklist* de 27 itens indicado no PRISMA para revisões sistemáticas, com finalidade de coletar as informações pertinentes para a seleção dos artigos e a observação dos principais resultados.

Procedimento de coleta de dados

Para elaboração da questão de pesquisa foi utilizado o acrônimo PICo definindo-se como população “estudantes de enfermagem”, fenômeno de interesse “instrumento para avaliação de conhecimento” e contexto “segurança do paciente”. Desse modo, a questão de pesquisa foi: Quais as evidências científicas sobre os instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento de estudantes de enfermagem acerca da segurança do paciente?

A busca foi realizada no período de janeiro à março de 2018, mediante consulta nas bases eletrônicas de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System on-line* (MEDLINE via Pubmed), *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL-Ebsco), *Web of Science,* Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Banco de dados em enfermagem (BDENF) e Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud (IBECS) via Biblioteca Virtual em Saúde.

Foram considerados como critérios de inclusão artigos primários, publicados entre os anos de 2008 à 2017, nos idiomas português, inglês e espanhol e que abordassem instrumentos para avaliação do conhecimento acerca da segurança do paciente. Ressalta-se que a decisão pelo recorte temporal decorreu da intenção dos autores de buscar referências atualizadas sobre o tema. Foram excluídos os artigos que se apresentavam simultaneamente em mais de uma base.

Os descritores controlados e não controlados utilizados para operacionalização da busca foram selecionados após consulta aos termos constantes no Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), *Medical Subject Headings* (MESH) e *list Cinahl* e combinados mediante aplicação dos operadores booleanos OR e AND.

Destaca-se que todas as produções foram acessadas por meio do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a busca, seleção e inclusão das produções foi realizada de forma independente por dois revisores, que após leitura de títulos obtiveram índice de concordância de 81%. A expressão de busca gerada em cada base de dados encontra-se apresentada no quadro 1.

Expressão de busca	
MEDLINE	((((((((((“Students, Nursing”[Mesh]) OR “pupil nurses”) OR “student, nursing”) OR “nurses, pupil”) OR “nurse, pupil”) OR “pupil nurse”) OR “nursing student”) OR “nursing students”)) AND (((((((((“Evaluation Studies as Topic”[Mesh]) OR “Surveys and Questionnaires”[Mesh]) OR “Knowledge”[Mesh])) OR “evaluation of research studies”) OR “evaluation methodology”) OR “social validity, research”) OR (“surveys and questionnaire”)) OR “education measurement”)) AND ((“Patient Safety”[Mesh]) OR “patient safeties”)
CINAHL	((MH “Students, Nursing”) OR ““Students, Nursing”” OR ““Nurses, Pupil”” OR ““Nursing Student”” OR ““Nursing Students””) AND (“Evaluation Studies as Topic” OR “Evaluation of Research Programs and Tools” OR “Surveys and Questionnaires” OR (MH “Educational Measurement”) OR “Educational Measurement” OR (MH “Knowledge”) OR “knowledge”) AND ((MH “Patient Safety”) OR “Patient safety”)
WEB OF SCIENCE	(TS=(“Students, Nursing”) OR TS=(“Nurses, Pupil”) OR TS=(“Nursing Student”) OR TS=(“Nursing Students”) OR TS=(“Pupil Nurses”) OR TS=(“Student, Nursing”)) AND (TS=(“Evaluation Studies as Topic”) OR TS=(“Evaluation Methodology”) OR Ts=(“Evaluation Research”) OR TS=(“Methodology, Evaluation”) OR TS=(“Pre-Post Tests”) OR TS=(“Social Validity, Research”) OR TS=(“Survey and questionnaires”) OR TS=(“Education measurement”) OR TS=(Knowledge)) AND (TS=(“Patient safety”))
LILACS BDENF IBECS	(tw:((mh:(“Estudantes de enfermagem”)) OR (tw:(“Enfermeiras Estudantes”)) OR (tw:(“Alunos de Enfermagem”)) OR (tw:(“Estudante de Enfermagem”)) OR (tw:(“Enfermeiros Estudantes”)))) AND (tw:((mh:(“Avaliação de programas e instrumentos de pesquisa”)) OR (tw:(“Avaliação de Programas e Ferramentas de Pesquisa”)) OR (mh:(“Avaliação educacional”)) OR (tw:(“Avaliação do Ensino”)) OR (tw:(“Avaliação da Educação”)) OR (mh:(Conhecimento)) OR (tw:(Conhecer)) OR (tw:(Conhecimentos)) OR (tw:(Epistemologia)))) AND (tw:((mh:(“Segurança do paciente”)) OR (tw:(“Segurança do paciente”))))

Quadro 1 – Expressão de busca gerada nas bases de dados. Teresina, Piauí, Brasil, 2018.

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Dessa forma, do total de 493 produções recuperadas, foram selecionados 34 que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. Após a leitura integral dos textos, realizou-se a exclusão de 23 publicações por duplicidade nas bases de dados, sendo a amostra composta por 11 artigos. A figura 1 descreve o percurso realizado para seleção dos estudos, segundo base consultada.

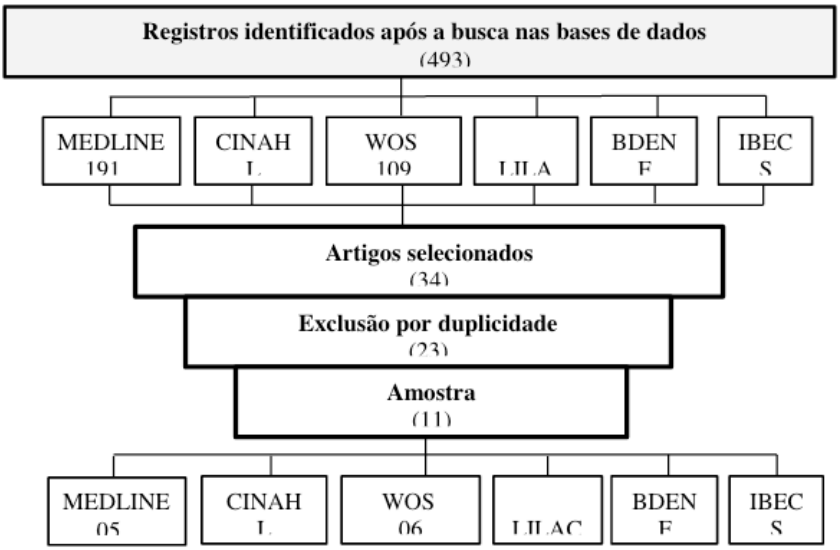


Figura 1. Processo de identificação, triagem e inclusão das produções científicas disponíveis nas bases de dados investigadas. Teresina, Piauí, Brasil, 2018.

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Para análise do Nível de Evidência (NE), utilizou-se as recomendações propostas pelo Centro Colaborador do Instituto Joanna Briggs (JBI), que classifica as evidências de acordo com o delineamento metodológico: I. Revisão sistemática, contendo apenas ensaios clínicos controlados randomizados. II. Pelo menos um ensaio clínico controlado randomizado. III 1. Ensaios clínicos controlados, bem delineados, sem randomização. III 2. Estudos de coorte bem delineados ou caso-controle, estudos analíticos, preferencialmente de mais de um centro ou grupo de pesquisa. III 3. Séries temporais múltiplas, com ou sem intervenção e resultados em experimentos não controlados. IV. Parecer de autoridades respeitadas, baseadas em critérios clínicos e experiência, estudos descritivos ou relatórios de comitês de especialistas (KARINO; FELLI, 2012).

Procedimento de análise dos dados

A extração dos dados foi realizada com auxílio de formulário próprio que contempla a identificação dos estudos (autores, país, ano, idioma e periódico de publicação); objetivos; aspectos metodológicos (delineamento e amostra); instrumento de medida; principais desfechos, resultados e conclusões; e nível de evidência (NE).

A análise foi realizada de forma descritiva, e as produções selecionadas foram organizadas em planilhas do *Microsoft Excel*, procedendo-se com a construção de quadros de acordo com as variáveis identificadas. Ainda, foi realizada a classificação por similaridade semântica, o que possibilitou a construção de categorias temáticas.

RESULTADOS

Dos 11 artigos que compuseram a amostra 27,2% (n=3) foram realizados nos Estados Unidos e Inglaterra, 18,1% (n=2) no Canadá, 9% (n=1) na Austrália, Itália e Coréia do Sul respectivamente. Todos escritos no idioma Inglês. Quanto ao ano de publicação 36,3% (n=4) foram publicados em 2015, 27,7% (n=3) em 2016 e 2017 e 9% (n=1) em 2009. Os resultados mostraram o predomínio estudos transversais com nível de evidência IV 81,8% (n=9) (Quadro 2).

Foram encontrados 7 tipos de instrumentos que avaliam o conhecimento acerca da segurança do paciente: *HPEPSS, PSCSE*, *WHO Patient Safety Program, PaSNEQ*, *HPPSACS*, *SES* e *QSEN*. O instrumento mais utilizado para avaliar o conhecimento dos estudantes de enfermagem foi o *Health Professional Education in Patient Safety Survey* (H-PEPSS) 36,3%.

Autor/ País/ Ano	Instrumento	Delineamento e Amostra (n)	Periódico/Nível de evidência (NE)
(Lee; Jang; Park)/ Coréia do Sul/ 2016.	*Patient Safety competency self-evaluation tool (PSCSE).*	Estudo transversal. (206)	*Nursing and Health Science* / IV
(Mansour; Skull; Parker)/ Inglaterra/ 2015.	*WHO Patient Safety Program.*	Pré/Pós teste não experimental. (323)	*Journal Professional of Nursing*/ III 3
(Tella *et al*)/ Finlândia e Inglaterra/ 2015.	*Patient Safety in Nursing Education Questionnaire (PaSNEQ).*	Estudo transversal. (353)	*World on evidence based*/ IV
(Vandenkerkhof *et al*)/ Canadá/ 2017.	*Health Professional Education in Patient Safety Survey (H-PEPSS)*	Estudo Transversal. (1104)	*Nurse Education today*/ IV/
(Stevanin et al)/ Itália/ 2015.	*Health Professional Education in Patient Safety Survey (H-PEPSS)*	Estudo transversal. (621)	*Nurse Education today*/ IV
(Mansour)/ Inglaterra/ 2015.	*Professionals Patient Safety Assessment Curriculum Survey (HPPSACS)*	Estudo tranversal. (272)	*Nurse Education today*/ IV
(Maxwell; Wright)/ Estados Unidos/ 2016.	*The Quality Improvement Knowledge, Skills, and Attitudes tool (QuISKA)* *Healthcare Professionals Patient Safety Assessment Curriculum Survey (HPPSACS)*	Ensaio clínico randomizado. (64)	*Research Brief*/ II

(Peterson-Graziose; Bryer)/ Estados unidos/ 2017.	*Student Evaluation Survey (SES)*	Estudo transversal. (73)	*Research Brief* / IV.
(Raymond; Medves; Godfrey)/Canadá/2016.	*Health Professional Education in Patient Safety Survey (H-PEPSS)*	Estudo Tranversal. (206)	*Original Research Report*/ IV
(Sullivan; Hirst; cronenwett)/ Estados unidos/2009.	*Quality and Safety education for Nurse (QSEN).*	Estudo transversal. (565)	*Nursing outlook*/I V
(Usher *et al*)/Austrália/ 2017.	*Health Professional Education in Patient Safety Survey (H-PEPSS)*	Estudo transversal. (1319)	*International Journal of Nursing*/ IV

Quadro 3 – Instrumentos que avaliam o conhecimento e competência em Segurança do Paciente. Teresina, Piauí, Brasil, 2018.

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

A partir da análise dos principais resultados e conclusões dos artigos, realizou-se a síntese do conhecimento composta por três categorias: O uso de instrumentos de medida para avaliação do conhecimento de estudantes de enfermagem em segurança do paciente; Intervenções que contribuem para o aprendizado sobre Segurança do paciente; Fatores que limitam a aprendizagem sobre Segurança do Paciente.

DISCUSSÃO

O uso de instrumentos de medida para avaliação do conhecimento de estudantes de enfermagem em segurança do paciente

Instrumentos de medidas são fortes aliados da prática clínica, da avaliação em saúde e de pesquisas por exercerem grandes influências no tratamento, no cuidado e na formulação e programas e políticas de saúde. A revisão da literatura permitiu encontrar os principais instrumentos utilizados no mundo para avaliar a percepção dos alunos sobre conhecimento em segurança do paciente.

Desse modo, o seu uso permite conhecer os principais pontos que corroboram para o ensino sobre o tema e quais o dificultam, além de oferecer alternativas para melhoria desse processo. No entanto, para que o instrumento seja útil e aceitável necessita ter boas propriedades psicométricas (COLUCI *et al*., 2015).

Dentre os instrumentos encontrados o H-PEPSS teve maior predomínio no cenário acadêmico. Os autores justificam o seu uso pela aplicabilidade em profissionais de saúde de todas as áreas, profissionais recém formados ou próximo da conclusão dos seus cursos (VANDENKERKHOF *et al*., 2017.; STEVANIN *et al*., 2015.; MANSOUR, 2014.; RAYMOND;

MEDVES; GODFREY, 2016.; SULIVAN; HIRST; CRONENWETT, 2009.; USHER *et al.*, 2017). Trata-se de uma ferramenta desenvolvida por Ginsburg no Canadá e em idioma inglês que foi traduzida e adaptada culturalmente para mais três países: Austrália, Itália, e Coréia do Sul (USHER *et al.*, 2017.; COLUCI *et al.*, 2015.; HWANG *et al.*, 2016).

O H-PEPSS mensura a auto percepção dos estudantes sobre as competências em Segurança do Paciente. Foi construído baseado nos seis principais domínios desenvolvidos pelo *Canadian Patient Safety Institute* (CPSI): cultura de segurança, trabalhando em equipe com outros profissionais da saúde, comunicação efetiva, gerenciamento de riscos, fatores humanos e ambientais, reconhecer, responder e divulgar eventos adversos ou quase erros. Ademais, contempla itens com aspectos mais amplos de Segurança do Paciente, conforto em falar sobre o tema, habilidades clínicas e dados sócio-demográficos (USHER *et al.*, 2017.; VANDENKERKHOF *et al.*, 2017).

O *PSCSE, SES* e HPPSACS foram criados a partir do *Quality and Safety Education for Nurse (QSEN)*, projeto que visa incentivar o ensino sobre qualidade e segurança do paciente nos cursos de enfermagem, semelhante ao H-PEPSS. O *PSCSE* é uma ferramenta de autoavaliação de competência de segurança do paciente relatada pelos próprios alunos. É um instrumento composto por 41 itens divididos em domínios de atitudes (14 itens), habilidades (21 itens) e conhecimento (6 itens) (LEE; JANG; PARK, 2016).

O *SES* foi desenvolvido em 2009 para medir percepções seguras dos alunos sobre o conteúdo de qualidade e segurança do paciente nos currículos dos cursos, níveis de preparação para realizar habilidades específicas e percepção da importância das competências (PETERSON; BRYAN, 2017). A pesquisa curricular de avaliação (*HPPSACS*) mede estudos de enfermagem, conhecimentos, habilidades e atitudes em relação a segurança (MAXWELL; VIVIAN, 2016).

De outro modo, o *PaSNEQ* foi elaborado para avaliar o que os estudantes consideram ter aprendido em seus cursos sobre o tema. Contém perguntas relacionadas as informações básicas dos participantes, pontos de vista dos alunos sobre a educação e suas competências de segurança do paciente (TELLA *et al.*, 2015).

Intervenções que contribuem para o aprendizado sobre Segurança do paciente

Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes, que participaram de estudos avaliativos sobre o seu conhecimento em Segurança do Paciente, consideram-se satisfeitos com o seu programa de ensino, no entanto, percebem a necessidade de estratégias que facilitem a incorporação de aspectos sobre segurança.

Observou-se que simulações clínicas podem contribuir no conhecimento dos acadêmicos, por amenizar a lacuna que existe do que é ensinado da sala de aula e posto em prática (MANSOUR; SKUL; PARKER, 2015). Em outro estudo foi encontrado que a maioria dos alunos realizavam atividades extracurriculares voltadas para a prática clínica, e que existe uma forte relação entre esses que realizam atividades extraclasse com um

melhor desempenho de habilidades (SULIVAN; HIRST; CRONENWETT, 2009).

Os estudos que utilizaram intervenções em grupos obtiveram pouca diferenciação nos resultados antes e após intervenção, contudo mostraram-se eficientes para incorporação de aspectos sobre segurança (MANSOUR; SKUL; PARKER, 2015.; MAXWELL; VIVIAN, 2016). Os valores podem estar relacionados com outras variáveis não testadas no estudo, além da influência do tamanho da amostra.

No geral, acredita-se que a incorporação dos tópicos sobre Segurança do Paciente devem ser inseridos mais cedo na graduação. Apesar das deficiências os participantes afirmaram, no geral acreditar ter um bom nível de conhecimento e confiança em práticas seguras (LEE; JANG; PARK, 2016).

Fatores que limitam a aprendizagem sobre Segurança do Paciente

Os resultados apontam que para os acadêmicos de enfermagem o principal desafio está relacionado a aspectos socioculturais, como comunicação e trabalho em equipe, além do gerenciamento de risco e cultura punitiva (USHER *et al.*, 2017). Em outro estudo realizado na Coréia apontou que a competência com pior desempenho entre os alunos foi o trabalho em equipe (HWANG *et al.*, 2016).

O receio dos estudantes em abordar um profissional mais experiente pode estar associado a forte cultura punitiva presente em grande parte das pessoas, ou insegurança devido a pouca experiência, esperada nos primeiros anos de formação. Para contornar essa insegurança é essencial que os cursos trabalhem a cultura de segurança do paciente nos seus programas, para que futuros enfermeiros deixem de associar o erro à punição e o vejam como uma possibilidade de aprendizagem (TAVARES *et al.*, 2018).

A revisão mostrou que o tema é pouco abordado nos programas de enfermagem da maioria dos países e que quando acontece é de forma fragmentada e especificamente em algumas disciplinas (LEE; JANG; PARK, 2016.; TELLA *et al.*, 2015. ; RAYMOND; MEDVES; GODFREY, 2016). Portanto, identifica-se a necessidade de reformulação nos currículos dos cursos de enfermagem, haja visto que desde de 2011 a OMS reúne esforços para incentivar o tema nos projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde (WEGNER *et al.*, 2016).

Ademais, a pesquisa evidenciou poucos estudos na literatura internacional e a ausência de instrumento de medida capaz de avaliar o conhecimento dos alunos em Segurança do Paciente no Brasil. Destarte, há uma urgência em adaptar e validar um instrumento que mensure o conhecimento e as competências sobre Segurança do Paciente na perspectiva dos estudantes de enfermagem (BRESSAN *et al.*, 2016).

Limitações do estudo

Uma limitação a ser destacada foi o limite temporal adotado que pode ter resultado em menos publicações encontradas. Todavia, esta pesquisa avança no conhecimento

ao apresentar um levantamento sobre os instrumentos de avaliação do conhecimento de estudantes de enfermagem acerca da segurança do paciente.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA

O estudo traz relevante contribuição para a prática de enfermagem, sobretudo na formação de novos profissionais com conhecimentos e competências ligadas a segurança do paciente. As discussões aqui propostas podem incentivar docentes a reflexão sobre a abordagem do tema ao longo do curso, bem como propor mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos, como a inserção de uma disciplina específica sobre segurança do paciente. Sugere-se que sejam feitos estudos de adaptação e validação de um instrumento para mensuração do conhecimento e das competências sobre segurança do paciente para utilização na realidade brasileira.

CONCLUSÃO

A revisão identificou os principais instrumentos utilizados para avaliação do conhecimento de estudantes de enfermagem sobre Segurança do Paciente, com destaque para o H-PEPSS.

Elucidou o grau de satisfação dos alunos com o ensino do tema no curso, no entanto, ressalta-se que apesar dos avanços, ainda existem deficiências que precisam ser superadas para a incorporação da temática de forma integral nos projetos pedagógicos dos cursos.

Desse modo, considera-se que a avaliação do conhecimento em segurança do paciente pode auxiliar no desenvolvimento de programas e ensino, surgindo a necessidade de adaptação e validação de um instrumento que possa ser utilizado no Brasil para este fim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 529, de 1º de abril de 2013**. Institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP).** Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/images/pdf/2015/junho/03/2.c%20-%20Apresentação%20PNSP%20-%20setembro_2013.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Documento de referência para o programa nacional de segurança do paciente**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2014

BOGARIN, Denise Franze. et al. Patient Safety: knowledge of undergraduate nursing students. **Cogitare Enferm**, v. 19, n. 3, p: 448-54, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Gabriel/publication/268522104_Patient_safety_knowledge_of_undergraduate_nursing_students/links/546f82f60cf216f8cfa9e030/Patient-safety-knowledge-of-undergraduate-nursing-students.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRESSAN, Valentina.*et al.* Measuring patient safety knowledge and competences as perceived by nursing students: an italian validation study. **Nurse education in Practice**. v. 6, p. 209-216, 2016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26344616./. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAUDURO, G. M . R. et al. Segurança do paciente na compreensão de estudantes da área da saúde. **Rev. Gaúcha Enferm**., v. 38, n. 2. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Ztm3jVnYsH63rmkQYrHDnCh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 mai. 2021.

COLUCI, M. et al. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciênc. saúde coletiva**. v. 20, n. 3, p. 925-936, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000300925&lng=en. Acesso em: 29 Ago. 2021.

HWANG, J. et al. Patient safety competence for final-year health professional students: Perceptions of effectiveness of an interprofessional education course. **Jour of Int Car**. v. 23, n. 30, p. 732-738, 2018. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27705029/. Acesso em: 21 mai. 2021.

KARINO, M. E.; FELLI, V. E. A. Enfermagem baseada em evidências: avanços e inovações em revisões sistemáticas. **Cienc Cuid Saúde**. V. 11, n. 5, p. 11-15, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v11i5.17048. Acesso em: 23 mai. 2021.

KOHN, LINDA.; CORRIGAN, JANET.; DONALDSON, MOLLA. **To Err Is Human**: Building a Safer Health System. Washington, D.C: National Academy Press, 2000.Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25077248. Acesso em: 3 jun. 2020.

LEE, N. J.; JANG, H.; PARK, S, Y. Patient safety education and baccalaureate nursing students' patient safety competency: A cross-sectional study. **Nurs and Healt scienc**. v. 18, s.n, p:163-171, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26306563/. Acesso em: 23 mai. 2021.

MANSOUR, M. Factor analysis of nursing students' perception of patient safety education. **Nurs Educ Today**. V. 35, n. 1, p. 32-37, 2014. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24832533/. Acesso em 23 mai. 2021.

MANSOUR, M.; SKUL, A.; PARKER, M. Evaluation of world health organization multi-professional patient safety curriculum topics in nursing education: pre-test, post-test, none-experimental study. **Journ of prof Nurs**. V. 31, n. 5, p: 432-9, 2015. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26428349/. Acesso em: 23 mai. 2021.

MAXWELL, K. L.; VIVIAN, H. W. Evaluating the Effectiveness of Two Teaching Strategies to Improve Nursing Students' Knowledge, Skills, and Attitudes About Quality Improvement and Patient Safety. **Resear Brief**.v. 37, n. 5, p: 291-292, 2016. Disponivel em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27740566/. Acesso em: 23 mai. 2021.

MARRA, V. N.; SETTE, M. L. Guia curricular de segurança do paciente da Organização Mundial da Saúde: edição multiprofissional. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. P. C.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na Enfermagem. **Texto Contexto Enferm** v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018. Acesso em: 21 mai. 2021.

PETERSON, G. V.; BRYER, J. Assessing Student Perceptions of Quality and Safety Education for Nurses Competencies in a Baccalaureate Curriculum. **Reas Briefs** v. 56, n. 56, p. 435-438, 2017. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28662261/. Acesso em: 23 mai. 2021.

RAYMOND, J.; MEDVES, J.; GODFREY, C. Perspectives on Patient Safety Among Practical Nursing Students. **Can J Nurs Res**. v. 48, n. 2, p. 41-47, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28841041/. Acesso em: 23 mai 2021.

STEVANIN, S. et al. Knowledge and competence with patient safety as perceived by nursing students: The findings of a cross-sectional study. **Nurse Education Today**. v. 35, p: 926-934, 2015. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25959704. Acesso em: 3 jul. 2018.

19. SULIVAN, D. T.; HIRST, D. ; CRONENWETT, L. Assessing quality and safety competencies of graduating prelicensure nursing students. **Nurs outlook**. v. 57, n. 6, p. 323-331, 2009. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19942033/. Acesso em: 23 Mai. 2021.

TAVARES, A. P. M. et al. Cultura de segurança do paciente na perspectiva da equipe de enfermagem. **Rev Rene**. v. 19, n. 1, p. 1-7, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.15253/2175-6783.2018193152. Acesso em: 21 mai. 2021.

TELLA, S. et al. Learning Patient Safety in Academic Settings: A Comparative Study of Finnish and British Nursing Students' Perceptions. **World on Evid Base Nurs**. V. 12, n. 3, p. : 154-164, 2015. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25872460/. Acesso em: 21 mai. 2021.

USHER, Kim. et al. Self-reported confidence in patient safety knowledge among Australian undergraduate nursing students: A multi-site cross-sectional survey study. **Inte Joun of Nurs stud**. v. 71, p. 89-96, 2017.Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28364581. Acesso em: 23 out. 2018.

VANDENKHERKOF, Elizabeth. et al. Patient safety in practical nurses' education: A cross-sectional survey of newly registered practical nurses in Canada. **Nurse educ today.** v. 51, p. 48-56, 2017. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28126688. Acesso em: 3 jul. 2018.

WEGNER, Wiliam. et al. Educação para a cultura da segurança do paciente: implicações para a formação profissional. **Esc Anna Nery**. v. 20, n. 3, 2016.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452016000300212&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jul. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World Alliance for Patient Safety. Geneva: WHO, 2013. Disponível em: http://www.who.int/patientsafety/worldalliance/en/.

CAPÍTULO 13

AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/09/2022

Tatiana Schneider Vieira de Moraes
Doutora em Educação – Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília
http://lattes.cnpq.br/0924576519560263
http://orcid.org/0000-0001-6255-5843

Débora Vanessa Camargo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília
http://lattes.cnpq.br/2241195573908699
http://orcid.org/0000-0001-8640-5057

Elieuza Aparecida de Lima
Livre-docente em Docência na Educação Infantil e Doutora em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília
http://lattes.cnpq.br/5702962982414366
http://orcid.org/0000-0002-4957-6356

Fabricio Vieira de Moraes
Doutor em Educação – Faculdade de Ciências, UNESP de Bauru
http://lattes.cnpq.br/5948679875193948
http://orcid.org/0000-0001-8347-7231

RESUMO: Os processos de investigação científica devem ser fomentados desde a Educação Infantil com o intuito de aproximar a infância com a cultura científica. Com enfoque qualitativo e perspectiva de estudo de caso, estruturou-se uma Sequência de Ensino Investigativa para as crianças da Educação Infantil com 5 anos de idade. Ao término desse processo, o registro final das crianças foi analisado com base em eixos temáticos referentes ao "conhecimento do ser vivo estudado e os materiais utilizados". Foi possível perceber que os registros foram capazes de comunicar as atividades realizadas durante o processo de investigação, no que diz respeito ao ser vivo estudado e aos materiais utilizados. A aproximação das Ciências com a Educação Infantil pode contribuir para a formação integral das crianças e o engajamento com ações investigativas representa uma estratégia potente para a concretização desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Investigação Científica, Representações Gráficas.

SCIENTIFIC INVESTIGATION ACTIONS WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILDREN

ABSTRACT: The processes of scientific investigation must be fostered since Early Childhood Education aiming to approximate childhood closer to scientific culture. With a qualitative approach and a case study perspective, an Inquiry-Based Teaching Sequence was structured for five-year-old children in Early Childhood Education. By the end of the process, the children's final record was analyzed based on categories regarding "knowledge of the studied living creature and materials used". It was possible to perceive that the registers were

able to communicate the activities presented during the investigation process, concerning the studied living creature and the materials used. The proximity of Science and Early Childhood Education can contribute to the integral formation of children and the engagement with investigative actions represents a powerful strategy for the realization of this process.
KEYWORDS: Early Childhood Education; Scientific Investigation, Drawings.

1 I INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, as crianças se mostram encantadas com o mundo natural, são curiosas e possuem um desejo constante de explorar os elementos pertencentes ao seu entorno. Com essa premissa, pensar sobre o processo de Iniciação às Ciências na Educação Infantil (EI) pode parecer uma tarefa simples. No entanto, esse processo é complexo, pois envolve o desafio de propor e desenvolver ações a partir do que as crianças já sabem, que respeitem e afirmem os seus direitos, possibilidades e necessidades próprias da infância, sem a prerrogativa de escolarizar a EI.

A proposição de situações e práticas envolvendo as Ciências na infância reforça os argumentos apresentados para a educação das crianças pequenas, tanto por estudiosos dessa temática quanto pelos documentos orientadores do funcionamento desse segmento em nosso país.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a EI é vista como uma etapa em que a criança se encanta com o que a cerca, processo que provoca descobertas e novas aprendizagens, afirmando a necessidade de promover ações que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza" (BRASIL, 2009, p. 21). Com esse entendimento, valorizando a realização de ações lúdicas e próximas das crianças, pode ser introduzido ações envolvendo o conhecimento científico, o qual intensifica a busca por respostas e amplia a curiosidade da criança frente aos fenômenos e situações que observa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 25) também afirma que "na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira) [...] devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver", a saber: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se".

Amparados nesses direitos legais da criança pequena, este trabalho também se vincula aos princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC), coadunando com as assertivas de Teixeira e Barca (2017, p. 29) as quais a consideram-

> uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana e que nos permite conceber as professoras e os professores de Educação Infantil como intelectuais cuja função é organizar de forma intencional o processo de formação social da personalidade da criança.

Em complemento, segundo as autoras, “a função da teoria é permitir a compreensão da realidade, possibilitar a crítica dessa realidade e sinalizar possibilidades de mudança” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 38).

No que diz respeito à EI, além de ser uma etapa para descobertas e aprendizagens promotoras do desenvolvimento infantil, o envolvimento com processos de Iniciação às Ciências pode ampliar a compreensão do mundo físico e natural pelas crianças, processo iniciado na infância e que as acompanham durante toda a vida. Em complemento, Lima (2005, p. 256) argumenta que “a educação da infância deve, portanto, considerar a capacidade de aprendizagem da criança, seus interesses, direitos, necessidades e possibilidades de desenvolvimento”.

Nesse sentido, a THC pode contribuir para que professoras e professores assumam, de forma consciente, a tarefa de pensar e organizar uma educação para e com as crianças. Esse entendimento considera a criança como “um sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade”, sendo que “a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32-33).

A respeito dessas assertivas, Eshach e Fried (2005) apresentam seis razões para a proposição de ciências às crianças pequenas, a saber: crianças naturalmente gostam de observar e pensar sobre a natureza; expô-las ao conhecimento científico pode fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à ciências; a exposição precoce a fenômenos científicos leva a um melhor entendimento dos conceitos científicos estudados mais tarde, de maneira formal; o uso de linguagem cientificamente informada, em idade precoce, influencia o eventual desenvolvimento de conceitos científicos; crianças podem entender conceitos científicos e raciocinar cientificamente; o envolvimento com as ciências pode contribuir para a promoção do pensamento científico.

Com essa perspectiva e em relação ao desenvolvimento da formação de bases conceituais pelas crianças pequenas, Ottoni (2016, p. 93) argumenta que esse processo

> capacita a criança a agir conceitualmente, a atuar sobre a realidade muito além da empiria, da experiência direta. Para as crianças da Educação Infantil, pensar implica agir; elas estabelecem relação direta com os objetos e fenômenos, atuando sobre eles. Com as intervenções do adulto e em resposta a essas mediações culturais por ele realizadas, a criança generaliza os objetos e fenômenos, formando um conceito. Isto é, a criança apropria-se gradativamente dos significados dos objetos e fenômenos, o que resultará no pensamento abstrato, distanciando-a da experiência direta. Esses significados evoluem, resultando em níveis de pensamento qualitativamente distintos e capacitando a criança a operar mentalmente para a resolução de problemas.

Essas assertivas coadunam com o entendimento de que o professor desempenha o papel de acompanhar e cultivar na criança a descoberta pelo mundo físico e natural,

ao propor ações intencionalmente planejadas, objetivando a formação integral dessas crianças. Assim, o processo de Iniciação às Ciências na infância, além de possibilitar o envolvimento das crianças pequenas com as ciências, pode ser compreendido como uma oportunidade de desenvolvimento para ambos: professor e criança. Como afirma Vigotski (2003, p. 220): "educar significa organizar a vida". E a Escola de Educação Infantil (EEI) ocupa um lugar de privilégio nesse processo, pois é o local onde

> as crianças vivem situações de aprendizagem diferenciadas com experiências mais amplas em todos os sentidos - afetivos/sociais, cognitivos e de movimento, de forma a garantir seu desenvolvimento integral - que os espaços das salas passam a ser lugares da atividade infantil, fomentando ações de pesquisa, investigação e criação na infância. Para cultivar essa participação ativa da criança é necessário que ela seja sujeito em ambientes ricos de interações e relações com a cultura e as pessoas do seu entorno (MORAES; LIMA; CARVALHO, 2021, p. 10).

Ao refletir sobre esse processo é possível perceber as inúmeras possibilidades de aprendizagem que a criança pequena possui e valorizar os conhecimentos que ela apresenta, sem julgamento e olhar adultocêntrico (COLINVAUX, 2004). Desta forma, ao valorizar o que a criança já sabe, o professor pode planejar novas ações que envolvam ciências, incluindo estratégias que possibilitam a introdução das crianças no universo científico.

Arce, Silva e Varotto (2011, p. 81), apoiadas na THC, argumentam que "[...] o ensino de ciências para crianças deve basear-se no processo de experimentação. Este processo toma o método de investigação científica como sua base para o movimento de exploração dos fenômenos naturais" Embora use o termo 'método' de investigação científica, as autoras afirmam que a "atividade científica criativa [...] não necessariamente segue as regras" (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 77).

Apesar de todas as possibilidades e potencialidades do trabalho de ciências com as crianças pequenas, existe uma resistência em desenvolver ações pedagógicas relacionadas ao processo de Iniciação às Ciências na EI. Essa resistência é apontada por Colinvaux (2004) como decorrência de interpretações equivocadas a respeito do desenvolvimento infantil, ao entendimento de que a criança não está "pronta" para esse nível de conhecimento e que o envolvimento com processos de investigação científica pode ser precoce para a etapa da EI.

Nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), segundo uma pesquisa realizada por Borges e Strieder (2013), há uma pequena quantidade de trabalhos com ações que envolvem ciências com as crianças pequenas. As autoras constataram que apenas 0,5% dos trabalhos consideraram a EI, reforçando a ideia de que a abordagem científica ainda não é uma temática bem difundida nesta primeira etapa da Educação Básica.

Na pesquisa de Lima e Maués (2006), as autoras problematizam que as professoras

dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) não se sentem preparadas para ensinar ciências, pois aparentemente essa tarefa é complexa e exclusiva de químicos, físicos e biólogos, se desvencilhando da oferta de ações pedagógicas que envolvam ciências. Ademais, trabalham com conceitos que já dominam ou fazem uso de estratégias mais tradicionais como apresentar vídeos, seguir os livros didáticos e realizar experiências com resultados previstos e explícitos, com o intuito de comprovar alguma teoria. Lima e Maués (2006) argumentam ainda que apesar do professor pedagogo não ser especialista em ciências, um trabalho consciente e mediador do professor pode resultar em propostas pedagógicas e efetivas para o engajamento das crianças com conhecimentos científicos.

Sem perder de vista o compromisso de fomentar o desenvolvimento integral da criança, aproximar o processo de Iniciação às Ciências com a EI é possibilitar a articulação entre a infância e a cultura científica. Pois,

> não se espera que as crianças estejam prontas fisicamente e intelectualmente para que possam aprender algo. [...] não se trata de apresentar às crianças pequenas o mais simples [...] Ao contrário, trata-se de apresentar as formas finais [...] pois "algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento", "influencia o início desse desenvolvimento" (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 81).

Como argumentam Samarapungavan; Mantzicopoulos e Patrick (2008), as crianças pequenas são capazes de se envolver em ações de investigação científica, além de conduzir trabalhos empíricos, ampliar e revisar seus conhecimentos biológicos, pois conseguem produzir questões, fazer predições, observar e gravar dados, comunicar seus achados, usar evidências empíricas, bem como elaborar e revisar seu conhecimento. Em complemento, Howitt; Lewis e Upson (2011) evidenciaram que algumas habilidades científicas foram estimuladas em projeto de ciências com crianças, como: explorar e fazer predições, observar e gravar dados, usar equipamentos, usar observações como evidências, bem como representar e comunicar seus achados**,** evidenciou-se que as crianças pequenas foram capazes de se envolver em atividades investigativas.

Em consonância com essas assertivas, Stegelin (2003) apresenta a importância da abordagem Reggio Emilia em relação aos conteúdos e conhecimento científicos ensinados para crianças da pré-escola. Sob a perspectiva dessa abordagem, apresenta sugestões para o planejamento, implementação e documentação das aulas de ciências para a primeira infância.

Uma compreensão possível acerca dessas ideias iniciais é que essas nuances do currículo de ciências para as crianças pequenas apresentam uma relação direta com o processo de Iniciação às Ciências. Assim, o desenvolvimento de ações investigativas pode representar uma estratégia pedagógica que fomenta elementos científicos na infância, mediados por uma ação docente consciente e direcionada do seu papel na proposição de situações de aprendizagem, que respeitem a criança, o pensamento infantil e todos os

momentos de sua trajetória cognitiva.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi estruturado com um enfoque predominantemente qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), apresentando um caráter de estudo de caso, a partir da observação detalhada de um determinado contexto e de um grupo específico de pessoas (CARVALHO, 2011).

Esse trabalho decorre da proposição de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) (CARVALHO, 2013) previamente planejada pela professora de uma turma de Educação Infantil, com o intuito de trabalhar com as crianças algumas etapas do processo de investigação, a saber: observação, pesquisa, levantamento e teste de hipóteses e elaboração de conclusões.

A SEI foi intitulada de "Conhecendo o bicho da seda" e os participantes dessa pesquisa foram crianças de 5 anos de idade, pertencentes ao segmento da Educação Infantil, nível II, de uma escola do interior paulista. Os princípios éticos foram adotados, na medida em que foi solicitado o consentimento dos pais dos envolvidos e preservada a identidade das crianças, com a utilização de pseudônimos, bem como o projeto foi enviado à apreciação ética e aprovado sob o nº CAAE: 57864116.4.0000.5406. O desenvolvimento da SEI culminou com a apresentação dos trabalhos na II Mostra do Conhecimento, realizada nas dependências da escola. As atividades que compreendem a SEI serão apresentadas no tópico seguinte.

Ao término desse processo, a pesquisadora conversou com todas as crianças e solicitou um registro final. Esse registro final foi analisado de acordo com os eixos temáticos de análise referentes especificamente ao **conhecimento sobre o ser vivo estudado e os materiais utilizados** (Tabela 1), adaptadas de Moraes (2015), as quais evidenciam alguns processos de significação sobre o desenvolvimento de ser vivo, que no caso em questão foi o bicho da seda. O intuito foi compreender aspectos relacionados ao crescimento, ao desenvolvimento, à morfologia e ao comportamento do inseto estudado, bem como dos materiais utilizados ao longo da investigação com as crianças.

Conhecimento sobre o ser vivo estudado e os materiais utilizados	
Coisas vivas	Entendem o processo de crescimento e desenvolvimento do bicho da seda.
	Descrevem características físicas dos estágios do bicho da seda.
	Demonstram conhecimento sobre o ciclo de vida do bicho da seda.
Materiais da pesquisa	Descrevem o processo de produção do fio de seda.

Tabela 1 – Eixos temáticos de análise

Fonte: Adaptado de Moraes (2015).

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são tecidas considerações sobre as ações desenvolvidas e a análise do registro elaborado, como apresentado na sequência.

3.1 Descrição das ações desenvolvidas durante a realização da Sequência de Ensino Investigativa

O trabalho com a turma da Educação Infantil foi desencadeado a partir da proposição de uma atividade intitulada de "Caixa Surpresa", a qual ocorria toda semana. O objetivo dessa atividade foi desenvolver qualidades especificamente humanas como autonomia, expressão oral, iniciativa, descrição, escolhas, tomada de decisão e participação. Nessa atividade, a criança deveria levar para escola, com o intuito de mostrar para os amigos, algo que considerava interessante e curioso.

Nesse processo surgiram muitas coisas intrigantes como objetos antigos ou do cotidiano, instrumentos musicais, objetos esportivos e também alguns seres vivos. Os objetivos foram alcançados, pois essa atividade despertou a curiosidade e a observação das crianças. Durante o desenvolvimento do projeto, uma criança levou um bicho da seda para compartilhar com os colegas na "Caixa Surpresa" e, esse foi o início para a elaboração de uma SEI que teve o propósito de aprofundar os estudos sobre esse ser vivo e envolver as crianças com processos de investigação.

A SEI foi intitulada de "Conhecendo o bicho da seda" e foi estruturada com as seguintes atividades, a saber: 1) Proposição de um problema para que as crianças pudessem resolver: "O que vocês sabem sobre o bicho da seda?"; 2) Processo de levantamento de hipóteses; 3) Pesquisa com os pais sobre o bicho da seda (envio de questionário); 4) Leitura e sistematização das respostas do questionário em sala de aula; 5) 1° visita ao produtor rural de bicho da seda, representando o primeiro contato das crianças com as lagartas (que ainda estavam do tamanho de um grão de arroz) e visita a plantação de amoreiras da fazenda; 6) Retorno para escola e registro em desenho sobre a experiência na fazenda; 7) 2° visita ao produtor rural e constatação do aumento do tamanho das lagartas; 8) Retorno para escola e registro em desenho sobre as observações realizadas; 9) 3° visita ao produtor rural e observação do processo de formação dos casulos no interior dos bosques (estrutura de madeira com vários nichos para a acomodação do casulo); 10) Retorno para escola e conversa com as crianças sobre as atividades vivenciadas; 11) Exibição de vídeos sobre os processos seguintes de obtenção do fio de seda; 12) Desenvolvimento de atividades para a Mostra do conhecimento: cartazes, maquete, colcha de retalhos e cantinho do bicho da seda (denominado de Bosque do Pré II); 13) Culminância da SEI: Mostra do Conhecimento e apresentação as crianças pata os visitantes sobre o processo de investigação em que participaram; 14) Cada criança recebeu um casulo de bicho da seda para levar para a casa e aguardar a emergências dos insetos adultos; 15) As crianças levaram a mariposa para a

escola para concluir as discussões sobre o ciclo de vida do bicho da seda e, na sequência, fizeram a soltura dos insetos adultos.

3.2 Análise do registro final

A análise do registro final produzido pelas crianças teve o intuito de identificar e compreender os processos de atribuição de significados e produção de conhecimento científico após o desenvolvimento das ações propostas na SEI. Esse registro foi produzido pelas crianças após todo o processo de participação no projeto, incluindo a apresentação na Mostra do Conhecimento, período que compreendeu um intervalo de um mês. No dia da produção desses dados, a pesquisadora fez uma roda de conversa com as crianças com o intuito de ouvir sobre as experiências e vivências realizadas durante o desenvolvimento do projeto "Conhecendo o bicho da seda". As crianças se expressassem livremente e, em seguida foram organizadas em grupo para que pudessem representar, por meio do registro gráfico, as experiências que elas haviam relatado.

As crianças não receberam nenhum direcionamento da pesquisadora para realizar esse registro e puderam desenhar, de forma autônoma, as escolhas que fizeram. Os eixo temáticos de análise utilizados para este estudo evidenciam alguns processos de significação acerca do ciclo de vida do bicho da seda e o processo de produção do fio de seda. As legendas apresentadas nas figuras representam as falas das crianças durante o processo de elaboração do registro. As categorias de análise estão apresentadas e exemplificadas na sequência.

3.2.1 Entendem o processo de crescimento e desenvolvimento do bicho da seda

Esse eixo temático ficou evidente a partir da preocupação de algumas crianças em demonstrar o crescimento da lagarta pelo aumento do volume do corpo após a ingestão de folhas de amoreira (Figura 1). Dessa forma, essas crianças associaram o desenvolvimento e crescimento do ser vivo estudado com a necessidade de alimentação. Outro detalhe representado por algumas crianças está relacionado ao fato da lagarta fazer necessidades, como urina e fezes, elementos que também estão associados ao desenvolvimento desse ser vivo (Figura 2).

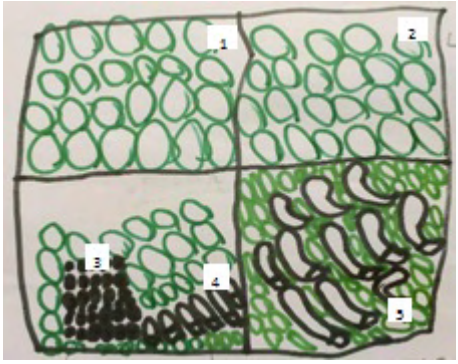


Figura 1: 1 e 2- Folha que vai colocar para a lagarta comer; 3- Ovos; 4- Lagarta que nasceu; 5- Lagartas comendo folhas de amoreira. (Parte do registro da Soraia).

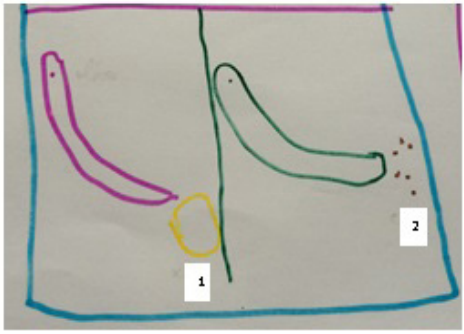


Figura 2: 1- Lagarta fazendo xixi; 2: Lagarta fazendo coco. (Parte do registro da Gisela).

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2.2 Descrevem características físicas dos estágios do bicho da seda

Algumas características físicas dos diferentes estágios do bicho da seda foram exploradas pelas crianças. Uma primeira observação se refere à cor dos ovos dessa mariposa, que foram representados com cores variadas, como amarelo, branco ou preto, pois as crianças não puderam presenciar esse estágio do ciclo de vida ao vivo. Na Figura 3, os ovos estão representados em verde. A representação da lagarta em crescimento ficou evidente em alguns desenhos, nos quais as crianças quiseram retratar o aumento do volume do corpo. Entretanto, algumas crianças também se preocuparam em desenhar características físicas da lagarta, como presença de patas e corpo dividido em duas partes, com cabeça e abdômen com patas. Em todos os registros em que elas contemplaram essa fase do ciclo, a lagarta foi representada sem cor de preenchimento no desenho, o que sugere uma relação com a cor branca que esse ser vivo possui nesse estágio.

Em relação à representação da cabeça, em alguns casos continha apenas olhos, em outros olhos e antenas e, em outros, ainda, com aspectos antropomórficos contendo olhos, boca e nariz (Figura 4). A representação do casulo também foi uma das preocupações de algumas crianças durante a elaboração do desenho. Alguns desenhos evidenciaram o casulo com uma abertura, denominada por elas de “furo no casulo para a mariposa sair” (Figura 5); outros desenhos apresentaram um círculo com a lagarta em seu interior (Figura 6) e outros retrataram o casulo no bosque, como observado na visita ao produtor rural de bicho da seda (Figura 7). Foi possível perceber que as crianças não tiveram tanta preocupação em descrever o inseto na fase adulta com riqueza de detalhes. Nos casos em que esse estágio foi representado, o desenho apresentava corpo sem segmentação, com asas e, algumas vezes, com antenas. Aspectos antropomórficos na cabeça também foram representados em alguns registros do inseto adulto, como presença de olhos e boca.

Figura 3: Ovos da mariposa. (Parte do registro do André)

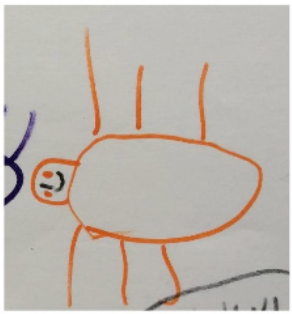


Figura 4: Lagarta gorda. (Parte do registro da Beatriz)

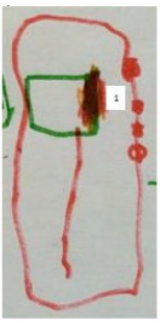


Figura 5: 1- Furo no casulo para a mariposa sair. (Parte do registro do André)

Figura 6: Lagarta grande dentro do casulo. (Parte do registro da Beatriz)

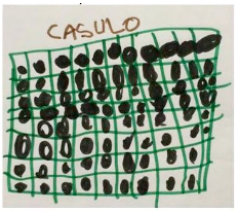


Figura 7: Casulos no bosque. (Parte do registro da Isabel)

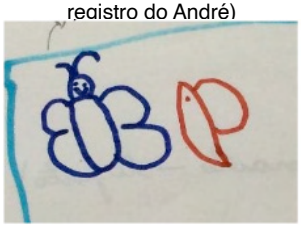


Figura 8: 1- Mariposas. (Parte do registro da Gisele)

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2.3 Demonstram conhecimento sobre o ciclo de vida do bicho da seda

A compreensão do ciclo de vida do bicho da seda como um fenômeno contínuo na natureza é um conceito fundamental do ponto de vista do crescimento e desenvolvimento desse ser vivo. No registro da Paola foi possível perceber sua preocupação em descrever o crescimento da lagarta pelo aumento do tamanho do corpo em função da alimentação da folha de amoreira. A criança descreve as etapas do ciclo incluindo lagartas em crescimento, casulo, casulo aberto, mariposa e ovos. Na sequência, ela repete a mesma representação e diz que “começa tudo de novo”. No registro, a criança aponta algumas evidências do meio onde o ciclo ocorre e desenha as folhas nas quais ficam as lagartas e a árvore da amoreira (Figura 9).

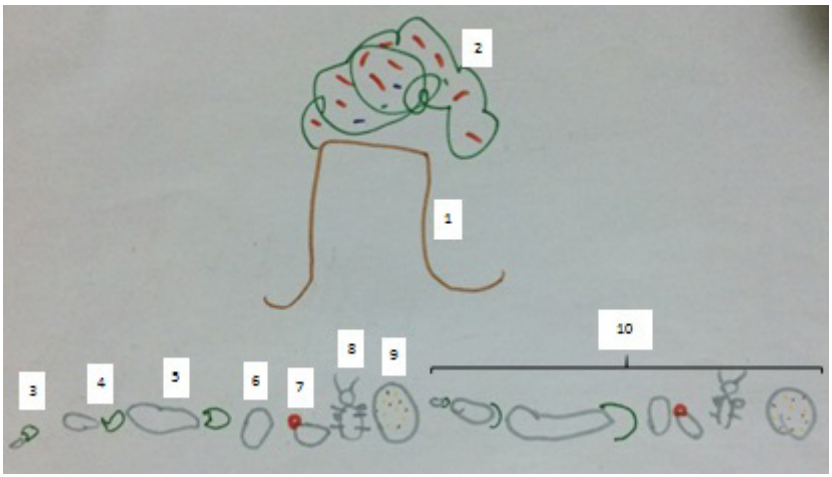


Figura 9: 1- Árvore de amoreira; 2- Amoras maduras e verdes; 3- Lagarta do tamanho de um grão de arroz e folha de amoreira; 4- Lagarta média e folha de amoreira; 5- Lagarta grande e folha de amoreira; 6- Lagarta dentro do casulo; 7- Casulo aberto; 8- Mariposa; 9- Ovinhos, os ovinhos amarelos não estão bons para nascer; 10- Começa tudo de novo. (Registro da Paula)

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2.4 Descrevem o processo de produção do fio de seda

Algumas crianças optaram por descrever o processo de produção do fio da seda, fato que foi discutido após a visita ao produtor rural e observado durante as exibições de vídeo. O elemento provocador da atenção e selecionado pelas crianças em suas representações foi a descrição do processo de obtenção do fio de seda, a partir da utilização de água quente, na qual os casulos são imersos (Figura 10).

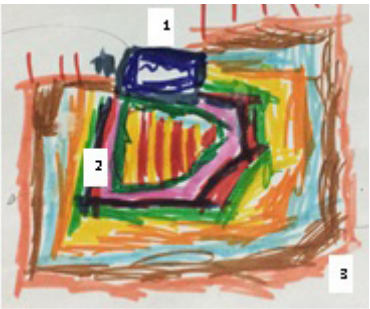


Figura 10: Tirando o fio do casulo. 1- Lagarta no casulo; 2- Casulo na água quente; 3- Máquina que tira o fio do casulo. (Registro do Gabriel)

Fonte: Dados de pesquisa.

A partir da descrição dos eixos temáticos apresentados acima, foi possível verificar que as crianças fizeram escolhas bem variadas em relação às possibilidades sobre o que

representar no papel para dar sentido às vivências realizadas durante o desenvolvimento do projeto. Para tanto, as crianças usaram recursos da memória relacionados ao processo de investigação que participaram ativamente. Algumas optaram por focar na representação do ciclo de vida do bicho da seda, outras nos estágios do ciclo, sem, necessariamente, apontar relações entre eles, outras optaram por descrever a visita ao produtor rural ou então o processo de obtenção do fio da seda. O desenvolvimento da SEI proporcionou diferentes situações de aprendizagem para as crianças, as quais, por meio de processos individuais de escolhas e tomada de decisão, representaram graficamente suas vivências. Segundo Iavelberg (2013), o professor deve estimular essa prática de registro com vistas a estimular a observação crescente sobre os fatos que presenciam.

Em acréscimo, Moraes e Carvalho (2017) verificaram que crianças de 6 anos de idade foram capazes de comunicar seus desenhos com base em recursos da memória e da imaginação, associados à construção e significação dos conhecimentos científicos. Para Tsuhako (2017, p. 174), sob a perspectiva da THC, os desenhos podem ser compreendidos como uma forma de expressão da criança, como uma linguagem a ser desenvolvida na escola da infância com vista ao desenvolvimento cultural da criança, bem como de suas "funções psíquicas superiores, sobretudo a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora".

Esse processo de análise da expressão dos desenhos das crianças teve a preocupação em registrar os significados que as próprias crianças forneceram para as suas representações gráficas, como denominado por Domingues e Trivelato (2014, p. 699) ação de "dar voz às crianças pequenas" não apenas pela exploração da linguagem oral, mas também por meio de outras linguagens que são inerentes ao desenvolvimento da criança da Educação Infantil, como a linguagem gráfica, lúdica, artística, entre outras. Derdyk (2004) também aponta sobre a importância de ouvir as crianças em relação as interpretações que apresentam sobre seus desenhos e Vigotski (1987) apresenta que o desenho também se configura como uma estratégia de pensamento das crianças, desempenhando uma função de linguagem com significados e sentidos precisos.

Com essa perspectiva, é possível inferir sobre a potencialidade da articulação entre a infância e a cultura científica, no sentido de pensar situações educativas que potencializam o desenvolvimento integral da criança. Com essa perspectiva, Moraes, Lima e Carvalho (2021) argumentam sobre a promoção de ações intencionais e conscientes dos professores e professoras da infância com o intuito de dirigir, organizar e potencializar o trabalho pedagógico que objetiva o desenvolvimento de ações investigativas na infância.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desse trabalho demonstrou como que ações intencionalmente planejadas, nas quais o professor atua como um mediador do aprendizado das crianças são potentes

em relação ao processo de construção de conhecimentos científicos. O planejamento de uma Sequência de Ensino Investigativa possibilitou a estruturação de diferentes situações de aprendizagem, considerando a proposição de atividades que respeitassem o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil ao mesmo tempo que possibilitavam o envolvimento com a ciência. Importa destacar que as ações propostas foram decorrentes do próprio interesse das crianças em saber mais sobre o bicho da seda. Nesse sentido, a análise dos registros evidenciou o interesse das crianças em representar elementos vinculados ao processo de investigação vivenciado por elas, na medida em que comunicaram suas escolhas relacionadas ao ciclo de vida do bicho da seda, aos estágios desse ciclo, as características físicas desse ser vivo em cada fase, a necessidade de alimentação como recurso para o crescimento e desenvolvimento, bem como aspectos relacionados ao processo de industrialização de obtenção do fio de seda.

Ao vivenciar esse processo de investigação científica, a criança passa a se envolver com algumas habilidades essenciais para o fazer científico, possibilitando uma relação bastante favorável entre as crianças e o universo científico.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas: Alínea, 2011.

BARROS, D; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A.; MELLO, S.A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 77-86.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BORGES, D. L. C. de J.; STRIEDER, R. B. **Ensino de Ciências na Educação Infantil:** um panorama a partir do ENPEC. IX ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, 2013.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T. S.; GRECA, I. M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 13 – 47.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação:** Condições para a implementação na sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

COLINVAUX, D. Ciências e Crianças: Delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. **Contrapontos**, v. 4, n. 1, p. 105-123, 2004.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

DOMINGUEZ, C. R. C.; TRIVELATO, S. F. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, 2014.

ESHACH, H.; FRIED, M. N. Should Science be Taught in Early Childhood? **Journal Of Science Education And Technology,** s.l.], v. 14, n. 3, p.315-336, set. 2005.

HOWITT, C.; LEWIS, S.; UPSON, E. 'It's a mystery!' A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. **Early Childhood**, 36(3), 2011.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado na criança: prática e formação de educadores**. 2ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio**, v.8, n. 2, p.161-175, 2006.

MORAES, T. S. V. **O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental.** 2015. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MORAES, T. S. V.; CARVALHO, A. M. P. Investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental: uma articulação entre falas e representações gráficas dos alunos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 941-961, 2017.

MORAES, T. S. V.; LIMA, E. A.; CARVALHO, A. M. P. Em defesa da atividade de professores e crianças: reflexões sobre a iniciação às ciências na educação infantil. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021.

OTTONI, T. P. M. E.**Aprendizagem conceitual na educação infantil**. 2016. Tese de Doutorado. Tese (doutorado)–Universidade Estadual de Maringá.

SAMARAPUNGAVAN, A.; MANTZICOPOULOS, P.; PATRICK, H. Learning Science Through Inquiry in Kindergarten. **Science Education**. 92:868 – 908, 2008.

STEGELIN, D. A. Application of the Reggio Emilia approach to early childhood Science curriculum. **Early Childhood Education Journal**, 30 (3), 163–169, 2003.

TSUHAKO, Y. N. O desenho como expressão da criança. In: COSTA, S. A.; MELLO, S.A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 173-188.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infância**. México: Hispânicas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 14

INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA PERSONAS CON SORDOCEGUERA ADQUIRIDA

Data de aceite: 01/09/2022

Rita de Cássia Silveira Cambruzzi
Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, Santa Catarina, Brasil
http://lattes..cnpq.com.br/1324662126080982
https://orcid.org/0000-0001-6085-0510

Maria da Piedade Resende da Costa
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil
http://lattes..cnpq.com.br/2791098416503955
https://orcid.org/0000-0002-7420-5602

RESUMEM: La investigación fue dirigida al Comité del Ética para ser sometida el aprecio cumprindo a los requisitos de la resolución nº 196 del Consejo Nacional de la Salud. El objetivo del trabajo era identificar las dificultades y proponer cambios para que estudiante con Surdocegueira com el síndrome de Usher continuase su proceso de aprendezaje. Se desarrolló en una Escuela Regular de la Education en turma bilingue. Lo estudiante tenia 12 años y frequentava la 5ª série del Ensino Básico. Fue diagnosticado con Síndrome de Usher, que es una condicione genética recesiva. Es una investigación de caso donde empleamos como instrumenttos: entrevista, cuestionario, protocolo de evaluación funcional de la visión y observación direta. Los recursos pedagógicos fueran adaptados de acuerdo cómo los parámetros la visión informadas por lo estudiante, el tamaño de las letras y las fuentes (Arial, Tahoma o Verdana). Lo estudiante señalo la fuente Verdana como la mejor y, durante las observaciones, el tamaño, varió del 20 para 28/36, posteriormente, dependiendo de la ocasión.

PALABRAS CLAVE: Sordoceguera Adquirida. Síndrome de Usher. Intervención en classe

ABSTRACT: The inquiry was directed to the Committee of Ethics to be submitted the appreciation to verify if nº 196 of the National Advice of Health was in accordance with the requirements of the Law. The objective of the work was to identify the difficulties that the student propose changes so that a student with Surdocegueira with Usher syndrome could continue his learning process. It was developed in a Regular School of Education in bilingual class. The student was 12 years old and frequented the 5th series of the Basic Master. Was diagnosed with Usher Syndrome, which is a recessive genetic condition. It is a case investigation where we use as instruments: interview, questionnaire, functional vision assessment protocol and direct observation, The pedagogical resources were adapted according to the parameters of the vision informed by the student, the size of the letters and the fonts (Arial, Tahoma or Verdana). The student pointed out the Verdana font as the best and, during the observations, the size varied from 20 to 28/36, subsequently, depending on the occasion.

KEYWORDS: Acquired deafblindness. Usher syndrome. Intervention in classroom.

1 | INTRODUÇÃO

La sordoceguera es una entidade única e, en la suya complejidad resulta em dificultades, ya que no es una suma de dos programas un para ciego y outro para sordos.

Ser sordociego no significa decir que la persona sorda es una persona que no puede ver o una persona ciega que no puede oír (McInnes y Treffry, 1982). Jürgens (1997),

Smthidas (1981) destacan que la ausencia de dos canales importantes como la visión y la audición perjudica el proceso de aprehensión progresiva, "porque el niño no tiene los medios "para integrar la información sensorial y, la posibilidad de aprender, la persona sordociega se ve privado en su capacidad de explorar el entorno" (Smithidas , 1981 in Cambruzzi, 2013, p.6).

Ser sordociego no significa decir que la persona sorda es una persona que no puede ver o una persona ciega que no puede oír (McInnes y Treffry, 1982). Jürgens (1997), Smthidas (1981) destacan que la ausencia de dos canales importantes como la visión y la audición perjudica el proceso de aprehensión progresiva, "porque el niño no tiene los medios "para integrar la información sensorial y, la posibilidad de aprender, el hombre sordociego se ve privado en su capacidad de explorar el entorno" (Cambruzzi, 2013, p.6).

Existe una forma diferenciada de acceder a la información, al conocimiento para personas sordas ou ciegas. Quadros y Karnopp (2004) señalan que el acceso al lenguaje, que es una capacidad inherente a la naturaleza humana, indica la capacidad de simbolizar, de expresar ideas y pensamientos a través de la decodificación, para sordos es complejo. Así, a medida que el niño sordo es expuesto en el medio ambiente con un lenguaje válida, lo adquiere de acuerdo con las reglas formales y formales como con los niños oyentes en la adquisición del lenguaje oral. Los sordos usan la modalidad visuo-espaciale para el acceso a la información. Mientras, lo canal visual-espacial es selecionado per la mayoria de los humanos para el desarrollo del linguaje (Brasil, 2002).

Para la persona ciega, Jurgens (1977, p.3) señala que ... "todo está fuera de su alcance, no existe; su mundo es totalmente diferente, es tridimensional y no tiene una realidad bidimensional de nuestro mundo".

La sordoceguera se clasifica en: sordoceguera congénita o sordoceguera adquirida. La sordoceguera congénita ocurre al nacer o adquiere la sordoceguera a una edad temprana, antes de la adquisición de una lengua. La persona con sordoceguera adquirida tiene una discapacidad sensorial primaria (auditiva o visual) y adquiere la otra después la adquisición de un idioma (McInnes & Treffry, 1982); sea el portugués o la lengua de signos y, entre los Síndromes, el Síndrome de Usher es una de las causas con mayor prevalencia en Sordoceguera.

2 | LA SÍNDROME DE USHER

El síndrome de Usher (SU) es una afección genética recesiva. La persona nace con sordera y posteriormente resulta en una pérdida visual progresiva debido a la presencia de Retinosis Pigmentaria (Kimberling, 2007). Por lo tanto, por ser genético existe necesariamente la presencia de dos genes para que se manifiesten alteraciones visuales (Tamayo, 1996; Perea Costa, 2005).

La retinosis pigmentaria (RP) es una enfermedad ocular degenerativa porque afecta a la retina. (Tamayo, 1996). Presenta como comportamiento visual: ceguera nocturna, que "es la dificultad para adaptarse a la luz brillante y a los cambios rápidos de luz"; la pérdida de visión periférica o visión tubular en que "las personas solo pueden ver objetos que están frente a ellas" y, pérdida de visión central, que se "debe a la degeneración de la retina" (Cambruzzi & Costa, 2016, p.20).

El síndrome de Usher se diferencia y se manifiesta según los siguientes tipos: I, que se caracteriza por sordera profunda desde el nacimiento; ceguera nocturna como síntoma de RP en la infancia alrededor de los 08/10 años y problemas en la adquisición de la marcha debido al equilibrio que es precario. La Síndrome de Usher tipo II, la pérdida auditiva y estable, sin problemas de equilibrio. Utiliza aparatos de amplificación de sonido (audífonos) y se comunica a través del habla; el tipo III tiene buena audición al nacer y gradualmente se deteriora y requiere el uso de AASI. Se produce un problema de equilibrio. La visión nocturna ocurre alrededor de los 20 años, la edad a la que se diagnostica la RP. También existe el síndrome de Usher tipo IV, que es el más raro y afecta una parte pequeña de la población (Tamayo, 1996; Liarth 2001; Cambruzzi & Costa, 2016).

El diagnóstico precoz es muy importante para que se ofrezca una atención adecuada a las personas con Síndrome de Usher, que necesitan adaptaciones (curriculares, material didáctico a utilizar, un profesional con conocimientos) para la ejecución de la planificación en el aula.

3 | LA FAMÍLIA Y SUS ENFRENTAMIENTOS

Minuchin (1982) enfatiza que en diferentes culturas se producen cambios, que establecen límites entre el contexto privado y el social. ... "En todas las culturas, la familia da a sus miembros la impronta de individualidad. La experiencia humana de la identidad tiene dos elementos: un sentido de pertenencia y un sentido de estar separado..." (Minuchin, 1982, p.52).

El descubrimiento del Síndrome de Usher por parte de la familia es muy doloroso, siendo similar al momento en que descubrieron la primera pérdida, pues provoca una nueva sensación de pérdida ya que habían experimentado el proceso de identificación de la sordera.

El proceso de vivir se establece a medida que se transforma el contexto social y se

mantiene su funcionamiento ya que se basa en la estructura y el desarrollo. Por lo tanto, requiere la adaptación e intensificación de cada miembro de la familia ante las nuevas circunstancias para el desarrollo, ya que la familia promueve la individualidad en el contexto familiar, pero también el "sentido de pertenencia" así como un "sentimiento de separación" (Minuchin, 1982). Los contextos sociales cambian y requieren la adaptación de las nuevas circunstancias familiares considerando que el sistema operativo y la estructura están en sintonía para que los miembros puedan evolucionar en las relaciones sociales (Minuchin, 1982; Ravazzola, 1992). Sin embargo, las familias experimentan el descubrimiento de la pérdida visual de su miembro, reviviendo más tarde la desorganización de las relaciones familiares en el "lugar del sufrimiento" (Gioelli, 1992).

Samaniego & Muñoz (2004) señalan que el impacto de la sordoceguera, por lo tanto, es el mismo independientemente de si es congénita o adquirida, porque provoca injerencias en la estructura familiar, en las relaciones entre los cónyuges así como entre hermanos. Enfatizan que el choque emocional cuando las pérdidas (visuales y auditivas) se manifiestan repentinamente en una de las personas, en un período relativamente corto. Así, las familias ante la sordoceguera adquirida se ven obligadas a organizarse de inmediato. Consideran que la sordoceguera adquirida puede provocar una 'situación de no comunicación', ya que no saben establecer a través de otras vías para que se produzca la comunicación (in Cambruzi&Costa,2016b) .

Cambruzzi & Costa (2016b) apontam que la sordoceguera adquirida IMPLICA en emociones como angustia y y depresión, tanto para la familia como para la persona en las dificultades que experimentará. Por lo tanto, existe la necesidad de establecer un canal de comunicación adecuada, porque las pérdidas sensoriales repentinas 'generan un bloqueo' ante la nueva condición (Samaniego & Muñoz, 2004).

Samaniego & Muñoz, (2004 p. 375) destacan que: "Independientemente del grupo [...], el punto en común para todos ellos viene determinado por los aspectos más característicos de esta deficiencia, que son la comunicación y la necesidad de utilizar el tacto como canal de información"(p.375). Además, "[...] compartir las dificultades comunicativas, la necesidad de utilizar el tacto como canal prioritario para la entrada de información y, en consecuencia, la necesidad de hacer un ajuste emocional a esta deficiencia" (Samaniego, 2004, p.255).

Estos ajustes son primordiales para que las interacciones con el entorno ya que el mundo se reduce y se mantienen las relaciones con otras personas, porque existe una dependencia de las personas en su convivencia. El desarrollo de habilidades, autonomía y aprendizaje es promovida a través de la mediación y la intervención para que la información sea procesada, ya que está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo y la comprensión de la información (Samaniego, 2004).

Si no hay una intervención rápida por la falta de comunicación extrema, provoca aislamiento y soledad, y pueden causar problemas de salud mental y así perder el

sentido de la realidade. La adquisición de conocimientos está condicionada a un sistema de comunicación formal, es decir, la falta de conocimiento repercute, negativamente por limitaciones y dificultades, en el aprendizaje. Por ello, las importantes barreras ya presentadas, el uso de un código común, que establezca relaciones sociales y, el uso de estrategias debido a las desventajas comunicativas les permitirá acceder a la sociedad y se integrarán (Samaniego & Muñoz, 2004).

La locomoción es otro aspecto a tener en cuenta porque dificulta la autonomía y la independencia e impide el desarrollo social natural y, por lo tanto, existe la necesidad de un ajuste emocional en la nueva condición, haciendo que el individuo sea capaz de identificar emociones y canalizarlas. En esta condición de sordoceguera adquirida, el apoyo es un factor imperativo para el proceso de acomodación (Samaniego & Muñoz, 2004).

En la intervención con esta población (Samaniego, 2004) destaca tres aspectos más significativos:

a. aprender o desarrollar diferentes sistemas de comunicación que le permitan tener acceso a la información y establecer relaciones con los demás;

b. utilizar el sentido del tacto como principal canal de entrada de información y como forma de compensar las consecuencias derivadas de las pérdidas sensoriales de los sentidos de distancia que son la visión y el oído; e,

c. una intervención multidisciplinar que aborde las necesidades en los distintos ámbitos de actividad y que pretenda dar respuesta a las necesidades creadas a partir de su condición real (Samaniego,2004).

Olmos (2005) informa que el impacto de una segunda pérdida es enorme, porque para un niño el mundo debe construirse y, para aquellos que tuvieron experiencias y entendieron el mundo es necesario reconstruirlas adquiriendo una segunda pérdida, porque habrá cambios significativos.

4 I LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Cuando se nos encontramos con personas con síndrome de Usher, nos preguntamos cómo ocurrirá el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a las implicaciones que conlleva genera el deterioro de la visión. Dadas las implicaciones pedagógicas, es fundamental buscar información sobre esta síndrome así como establecer estrategias para la implantación e implementación de actividades pedagógicas para el mantenimiento del aprendizaje. Además, es necesario verificar el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela para identificar qué pensamiento pedagógico se adopta en términos curriculares. Existe una diversidad de pensamiento en relación al currículo, ya que cada uno enfatiza un determinado aspecto, por lo que no nos acercaremos a las diferentes escuelas y sus concepciones. Por lo tanto, hay una diversidad de diseño curricular, que en este momento no abordaremos

Cambruzzi (2013) señala que las implicaciones educativas se deben al proceso de pérdida visual, ya que la visión y la audición son sentidos importantes en la aprehensión del conocimiento. Para ello, con la pérdida visual es necesario desarrollar un nuevo sistema de comunicación, para que, a través de él, la persona con sordoceguera por Síndrome de Usher pueda sentirse acogida tanto en el entorno familiar como en la comunidad escolar. Podemos observar que la persona con Síndrome de Usher deteriora gradualmente la visión periférica, cuando: comienza a chocar con muebles, no nota objetos, personas a su lado, manifiesta dificultades para adaptarse a los cambios de iluminación, vaya a la pizarra para revisar las letras / palabras, acérquese a la cara de su cuaderno para escribir y no omitir el lugar de escritura (línea del cuaderno con el uso de la guía de lectura). Estos comportamientos pueden mitigarse mediante el uso de materiales pedagógicos considerando aspectos relacionados con la calidad de la fuente y el tamaño en los que se pueden identificar, teniendo cuidado de no abandonar el foco cuando se expande demasiado. Además, el contraste es esencial para proporcionar la figura / fondo para ver mejor (figuras, letras, números) en su día, el día en el entorno de clase que le proporciona comodidad visual.

El equipo escolar debe centrarse en las características del Síndrome de Usher para proponer estrategias pedagógicas para disfrutar de la visión que tiene estimulándola. Con la pérdida visual gradual la comunicación con Libras se vuelve difícil, ya que la imagen se deteriora y a menudo no es percibida por el estudiante. Por ello, es fundamental aprender diferentes sistemas que permitan mantener relaciones con las personas, es decir, contactos con personas sordas y/o con personas sordas y oyentes. Muchas personas que se han quedado sordas tienen dificultades para restaurar sus vidas; se debe al aislamiento debido a dificultades de comunicación, ya que emplea la Lengua Brasileña de Señas (Libras) para establecerla con una comunidad sorda y, con los oyentes que la dominan. Para que este proceso permanezca, debe existir la presencia del Otro (Guía-Intérprete, familia, maestros, amigos) proporcionando nuevas formas de comunicación para evitar el aislamiento, definitivamente (Cambruzzi, 2013).

La atención de las personas sordociegas congénitas o adquiridas requiere de una metodología adecuada, es decir, estrategias de enseñanza que proporcionen al desarrollo de la persona con sordoceguera cambios perceptibles en la forma de expresar el aprendizaje.

O Guía-Intérprete

En la sordoceguera congénita, el profesor mediador tiene la función de proporcionar condiciones para la interacción como el Otro y el entorno, ya que los sordociegos no establecen comunicación por sí mismos. Por lo tanto, el profesor mediador empleará estrategias para “crear el mundo” para los sordociegos congénitos debido a las dificultades de interactuar, comunicarse.

En la sordoceguera adquirida es imprescindible la presencia de un guía-intérprete

para mediar en su comunicación con el Otro. Figueira, Lourenço, Watanabe, Maia, Farias y Cambruzzi (2017, p.1) señalan que “el guía-intérprete realiza servicios de traducción, guía vidente y domina diversas formas de comunicación utilizadas por personas con sordoceguera” y, también, usa de las técnicas de orientación y movilidad con la persona con sordoceguera.

O guía-intérprete puede enviar el mensaje de dos maneras: transliteración e interpretación. En la transliteración, el mensaje es recibido por el guía-intérprete en un idioma determinado y lo transmite en el mismo idioma a la persona con sordoceguera de manera accesible (recibe en portugués y transmite en Braille táctil en portugués) y, en la interpretación, el intérprete-guía lo recibe en un idioma y lo transmite en otro (inglés y lo transmite en portugués a través de libras táctiles o habla ampliada, por ejemplo). Los investigadores, más adelante, destacan que la función del guía-intérprete es describir de forma contextualizada, es decir, debe “respetar el tiempo, la importancia y el propósito de la información a transmitir a la persona con sordoceguera” (Figueira et al,201, p.3).

Cabe destacar que el guía-intérprete “deberá tener siempre presente el Código de Ética Profesional durante su trabajo y guardará el más absoluto secreto...” (Cambruzzi, 2007, p.57).

Figueira et all (2017) señalan que El guía-intérprete debe conocer varios sistemas de comunicación como los sistemas alfabéticos que están representados por alfabetos: Malossi, Lorm, manual táctil, Luna, braille táctil, escrito en tinta, escrito en la palma de la mano, uso del dedo como lápiz, placas alfabéticas en relevo con el alfabeto en Braille o placas alfabéticas con el alfabeto convencional(en relieve) ; y, b. Libras, libras táctiles, libras de bajo campo visual, TADOMA) e otros sistemas.

Para ello, la guía-intérprete, introducirá nuevas formas de comunicación, ya que dominando diferentes sistemas evita así el aislamiento, pues con el aprendizaje de nuevas formas de comunicación el sordociego adquirido puede retomar su vida.

5 I MÉTODO

La investigación fue remitida al Comité de Ética para ser sometida al comité a considerar, a fin de cumplir con los requisitos de la Resolución N° 196 del Consejo Nacional de Salud. El Consejo Nacional de Salud establece y defiende el desarrollo de la investigación con seres humanos, garantizando así la integridad y dignidad de los participantes. Por lo tanto, la investigación solo ocurrió porque recibió una opinión favorable de acuerdo con los estándares éticos.

En la práctica, se utilizó como soporte teórico para la investigación cualitativa, que según Yin (1989, p.23): “... investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real ... donde se llevan a cabo múltiples fuentes de evidencia”.

El estudio de caso como estrategia presenta una exhaustividad (Yin, 2001) y, el

método es útil para fenómenos complejos y que no pueden ser aplicados fuera de contexto en el que ocurre naturalmente (Oliveira, 2001).

Participantes

La investigación incluyó a un adolescente con sordoceguera por síndrome de Usher en el que permaneció en el anonimato, por razones éticas, la familia, en la figura de la madre, y el maestro de clase.

Local

La investigación se desarrolló en el municipio de São José, en Santa Catarina, Brasil en una Escuela Municipal, en Educación Regular, en una clase bilingüe con el apoyo de documentos oficiales como la Propuesta Curricular del Estado de Santa Catarina (1998), la Política de Educación de Sordos en el Estado de Santa Catarina (2004) y apoyada en Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (2008).

Materiais

Se prepararon materiales de apoyo al docente que son el resultado del intercambio entre el investigador y la maestra considerando el tema que se abordaría en el aula. Esta asociación sugiere un proceso colaborativo de enseñanza como una estrategia facilitadora dirigida a intervenciones e implementación pedagógica, en el aula, desde una perspectiva inclusiva.

Idealizamos de manera diferenciada la presentación de los contenidos que se extendió a los alumnos de la clase, evitando así la discriminación del alumno ante los compañeros. Se pensó que los soportes eran más atractivos teniendo cuidado de emplear las figuras con buena calidad en términos de su nitidez.

Utilizamos el soporte visual en las asignaturas: Ciencias, Geografía, Matemáticas y Lengua Portuguesa, en un primer momento y posteriormente fue modificado debido a los ajustes realizados por la Escuela. En vista del cambio establecido, la intervención/observación se produjo en las disciplinas Lengua Portuguesa y Ciencia.

Instrumentos

- Entrevista (familia, con profesor y alumno con S. Usher)
- Cuestionario Usher (familia)
- Aplicación de instrumentos: 1. Guía para una Evaluación Funcional de la Visión - 10-17 años y, 2. Lista de verificación de la Evaluación Funcional de la Visión
- Protocolo de Observación (docente e investigador)

Procedimientos de recopilación y análisis de datos

Los procedimientos para la recolección se realizaron de la siguiente manera:

1.contacto con los organismos competentes como Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina, que luego de aclaración, señaló con respuesta favorable a la solicitud en la Escuela Municipal de Educación Regular; 2. el equipo técnico de la Escuela (director, pedagogo y maestro de clase) fue informada sobre la investigación y aprobación por parte del Departamento de Educación del Estado; 3. Presentó y aclaró el Formulario de Consentimiento libre y obligatorio por el Comité de Ética y determinó los días de presencia en la institución. Se realizó una investigación documental con el objetivo de recopilar información sobre el proceso de diagnóstico y seguimiento del estudiante durante la intervención en la Institución (4), previamente; y, aplicación de protocolos: Entrevistas, Cuestionario, Observaciones y aplicación de instrumentos de evaluación funcional (5).

Se realizó una investigación documental durante la permanencia del alumno en el Programa de Estimulación Temprana en la que se comprobó que se produjeron avances, pero con dificultades de comunicación, producto de la pérdida auditiva.

La entrevista con la madre tuvo como objetivo acoger a la madre, a través de la escucha, ante las dificultades que experimentaba el día sus deseos más secretos que se expresaban con emoción ante las posibilidades del niño.

La aplicación del Cuestionario sobre Síndrome nos ayudó a identificar cómo el estudiante utilizó la visión que tenía en las actividades de la vida diaria, así como la posibilidad de que los miembros de la familia (padre y madre son primos) presenten antecedentes con el Síndrome. La pérdida visual en personas sordas no fue confirmada por la madre en ese momento, cuando utilizamos la expresión personas con sordoceguera. Debido a su negativa, inferimos que no asimiló la información dada sobre las características del Síndrome, luego de aclaraciones considerando solo la sordera. Sin embargo, en el cuestionario, se nos informó de lo que observó en el comportamiento del niño como dificultad en la dislocación y cambios en la luminosidad, lo que se denomina ‘deslumbramiento’.

La entrevista con el estudiante sordociego fue diseñada para que expresara su opinión, dándole así una voz. Utilizamos los sentimientos reproducidos en lengua de signos, para señalar las respuestas, los icones reconocidos utilizados en las redes sociales como Sí (), No ( )y, se añadió para indicar situaciones intermedias () para cosas simples y otras no tanto, utilizándolas como estrategia visual. El alumno utilizó Libras para comunicarse con la participación del profesor como guía-intérprete para asegurar la comprensión del cuestuanario.

En relación al docente se realizó la caracterización del alumno a través de observaciones y la Entrevista para establecer la evaluación de materiales como apoyo en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

La aplicación del protocolo de observación como instrumento se registró continuamente en el protocolo específico. El objetivo fue obtener información y verificar los comportamientos visuales en las actividades académicas y en entornos externos en relación con la movilidad de lo estudiante.

Las aplicaciones de los instrumentos evaluativos: Guía para una evaluación funcional de la visión - 10-17 años y, la verificación de la Evaluación Funcional del niño (Ladeira y Queirós, 2002), permitieron identificar las necesidades (habilidades y dificultades) y, principalmente, comparar los datos iniciales con los posteriores a la intervención.

El análisis de los instrumentos con la familia (Entrevista y Cuestionario), la entrevista (docente), las observaciones (docente e investigador), nos proporcionó una visión general de las habilidades y necesidades en la elaboración de actividades pedagógicas en su complejidad y adaptaciones del material de apoyo. Por ello, la intervención a través de actividades adaptadas proporcionó acceso a situaciones de aprendizaje ya que el contenido era visual para la comprensión de los temas y un mejor uso de su visión.

6 I RESULTADOS Y DISCUSIONES

El análisis de datos nos permitió una visión general de las habilidades y necesidades que deben enfatizarse. Así, las adaptaciones en las actividades curriculares se idealizaron según la complejidad, a través de adaptaciones del material de apoyo cujo material tuvo como objetivo proporcionar un mejor uso visual y su aprendizaje a través de la implementación de actividades académicas.

Se evidenciaron cambios que revelaron que: en actividades que requerían el uso de la visión/atención se acercaba a la pizarra para copiar las tareas a realizar y la misma postura se mantuvo mientras se desarrollan las tareas. En ese momento utilizó su dedo como recurso para no perderse en la reproducción en su cuaderno o en la identificación de lo que estaba escrito en la pizarra y, la guía de lectura, para leer.

En relación con su campo visual, hubo un cambio significativo en relación con girar la cabeza para ver a una persona, un objeto a su lado, para tomar un lápiz, colóquelo cerca del ojo, que tiene visión.

Tiene dificultades a la hora de moverse en un entorno externo como en la escuela: se sorprendió por los obstáculos que están a su lado (pilastra, colegas); línea de cintura como mesas bajas y, a la altura de la rodilla (papeleras utilizadas en clase). Observamos que el entorno interno ocurría con menos frecuencia, ya que tiene un mayor conocimiento de su espacio y control del entorno. En casa, exhibe los mismos comportamientos, es decir, cuando come a menudo no se da cuenta de las cosas que se encuentran de lado, se topa con algo fuera de su campo visual, que está a su lado.

Otro cambio está relacionado con el deslumbramiento, que es la dificultad de adaptarse a los cambios bruscos de luminosidad, es decir, del entorno como demasiada luminosidad a la oscuridad y de la oscuridad al entorno iluminado.

El campo visual del estudiante permite escribir en la pizarra y el cuaderno a poca distancia. Las funciones visuales básicas "... indicar el nivel de conciencia y atención visual mediante la relación a la luz, la adaptación a la oscuridad y la luz y el brillo... la capacidad

de arreglar, hacer un seguimiento visual y acomodarse" (Bruno, 1999, p.30-31).

La tabla de apoyo facilitó la lectura en el momento de la evaluación y se utilizó el CCTV para verificar el tamaño de la letra, la fuente (Arial, Tahoma y Verdana) que se utilizaría en la reproducción de los contenidos en la disciplina.

Demostró la suya percepción en el contacto con los sordos en el aula y con sus compañeros oyentes en la serie siguiente. Informa que se siente mejor aula con los sordos, exclusivamente, ya que todos se comunican con el mismo código - Libras.

7 I CONCLUSIÓN

El compromiso de la familia es esencial para el reconocimiento de las potencialidades, lo que facilitará el aprendizaje, el desarrollo psíquico y social así como el mantenimiento del equilibrio emocional en el proceso de la segunda pérdida. El guía-intérprete es fundamental, ya que permite a la persona con síndrome de Usher establecer un nuevo sistema de comunicación, evitando el retraimiento social con el mantenimiento de conductas de aislamiento y problemas más graves. El deseo de aprender y la empatía por el aprendizaje, por el sistema de comunicación permitirá a la persona con sordoceguera adquirida el mantenimiento de la comunicación y el acceso al mundo.

El estudiante manifestó síntomas compatibles con Retinosis Pigmentaria, que es un indicador del síndrome de Usher, tales como: pérdida de la visión periférica y deslumbramiento. Se observaron actitudes como acercarse a la pizarra, la postura para leer y escribir en el cuaderno, al chocar con objetos fuera de su visión (a los lados), debido a la restricción del campo visual. Además, el aumento en el tamaño de las letras de 20 puntos, al final de la investigación con 29 a36 puntos dependiendo de la iluminación. La fuente identificada por él como la mejor fue Verdana y en todo el material se empleó esta fuente.

Es importante destacar que el procedimiento de enseñanza debe basarse en actividades pedagógicas que ayuden a la persona con sordoceguera adquirida a establecer un sistema de comunicación y, la comunidad escolar debe saber qué es el síndrome de Usher para evitar tensiones. Además de estos aspectos, utilizar mecanismos como: a. iluminación de clase adecuada; b. recursos pedagógicos, que evidencian contrastes y la 'gestalt' (figura/fondo); c. tamaño de la letra, que debe verificarse con el estudiante para no salir del campo de visión; d. como las fuentes (Verdana, Arial o Tahoma) que se utilizarán en el material de apoyo; e, e. establecer un lugar que favorezca el uso de la visión que tiene para la reproducción de enunciados y la realización de tareas.

REFERÊNCIAS

Almeida,Wolney G.(2015)"A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença" em Wolney G Almeida, *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, p. 163-194.< http://books.scielo.org>. [Consulta: 27 julho 2018].

Brasil (2002). Ministério da Educação. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP. 2 v.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SECADI.<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> [Consulta: 27 julho 2018].

Bruno, Marilda M. G. (1999). *O significado da deficiência visual na vida cotidiana*: análise das representações dos pais-alunos-professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

Cambruzzi, R. de C. S. (2013). *Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com Surdocegueira por Síndrome de Usher*: um estudo de caso. Tese de Doutoramento. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Cambruzzi, R. de C. S. & Costa. M. da P. R. da. (2016b). *Surdocegueira por Síndrome de Usher:* Recursos pedagógicos acessíveis. São Carlos, SP: EduFSCar.

Costa, M. de la L. P. (2000). Diagnosi precoce della Síndrome de Usher:Implicazioni educative. *Rivista Psicologia Cli*nica *dello Sviluppo*, a. IV, n.3, 499 -506.

Figueira, E., Lourenço, S. M. E., Watanabe, D. R., Aráoz, S. M.M., Farias, S. S. P., Maia, S. R., & Cambruzzi, R. de C. S. (2017). *O profissional guia-intérprete.* Instrutor mediador. Grupo Brasil de Apoio ao Múltiplo Deficiente Sensorial. AHIMSA: São Paulo, 2017.

Kimberling, W. J. (2007). Usher Syndrome: close to a cure? [presentation]. *Deafblind International Conference*: Breaking of isolation, 14th, Perth, Australia.

Ladeira, F. & Queirós, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa, Portugal.

Liarth, J. C. S., Gonçalves, E. A., Gonçalves, J. O. R.; Neiva, D. M. F. & Leal, A. M. (2002). Síndrome de Usher: características clínicas***.*** *Arq Bras Oftalmol;* v.65, n.4, 457-61. http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492002000400012

McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1982). *Deaf-blind infant and children:* a development guide. University of Toronto, Canada.

Minuchin, S.(1982). *Famílias*: funcionamento e tratamento. Jurema Alcides Cunha (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, p.52-57.

Oliveira, E. (2011). E*studo de caso*.<www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>. [Consulta: 17 dezembro 2011.

Olmos, H. B. (2005). Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro. Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

Ravazzola, C. (1992). As mulheres e a terapia familiar: a difícil inclusão no contexto gênero nas terapias contextuais. *Revista Família*: Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais ano5, vol.1, p.45-60.

Samaniego, M. V. P. & Muñoz, M. A. R. A. (2004). Família y sordoceguera. In Rey, E. R., Viñas, P. G.(Coords.). *La sordoceguera:* Un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE. p.365-412.

Samaniego, M.V. P. (2004). Implicaciones de la Sordoceguera en el desarrollo global de la persona. In Rey, E. R., Viñas, P. G. (Coords.). *La sordoceguera:* Un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE. p.254-307.

Santa Catarina (2004).Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE.

Santa Catarina (2006). *Política para Educação Especial no Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE.

Tamayo, M. L. (1996). *Manual de manejo integral en Retinitis Pigmentosa y Sindrome de Usher*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.

Yin, K. R. (2001). *Case study research:* design and methods. Sage publications Inc, USA.

CAPÍTULO 15

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CURRICULARES

Data de aceite: 01/09/2022

Dado a lume, originalmente, no periódico “Conjecturas”, em 2022.

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Rita Marcia Twardowski
Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Audete Alves dos Santos Caetano
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Danielle Martins Leffer
Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Alisson André Escher
Mestrando do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

RESUMO: A temática curricular esteve sempre presente ao longo do século XX nos debates referentes a questões educacionais. Como resultado desses debates, o currículo deixou de ser entendido como sendo a simples relação e distribuição das disciplinas ou a declaração de áreas e temas. O currículo não se constitui simplesmente como uma seriação de estudos, denominados de base curricular de um curso, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das mais diversas disciplinas para serem ensinados de modo sistemático. O currículo, como resultado de uma construção política, deve compreender a soma de todo tipo de ações e aprendizagens, bem como de ausências que os educandos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados. A política curricular compreende a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo com a regulação do conhecimento que constitui a face visível da realidade escolar, sendo que está relacionada com toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, partindo-se dos contextos de decisão política e administrativa. Atualmente, a pluralidade de culturas tem sido cada vez mais reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea, porém levar em consideração a pluralidade cultural dentro do âmbito educacional e da formação docente implica pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica também em refletir sobre

os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que procuram homogeneizá-las em conformidade com uma única perspectiva.
PALAVRAS-CHAVE: Currículo, cultura, educação, políticas educacionais.

INTRODUCTION TO CURRICULAR STUDIES

ABSTRACT: The curricular topic has always been present through the twentieth century in debates concerning educational questions. As a result of these debates, a curriculum is no longer understood as a simple relation and distribution of disciplines or adeclaration of areas and topics. A curriculum is not only a series of studies, denominated curricular base of a course, or a list of knowledge and meanings of several disciplines to be taught in a systematic way. A curriculum, as a result of a political construction, should comprehend all types of actions and learnings, as well as the absences which students get as a consequence of being educated. Curricular policy comprehends the rationalization of the development process of the curriculum with the regulation of the knowledge which constitutes the visible face of school reality, being that it is related to every decision or adaptation of the topicsand of the practice of the development of the curriculum, starting from contexts of political and administrative decisions. Nowadays, the plurality of cultures has been more and more recognized in several fields of modern life, however, taking cultural plurality into account in educational area and in teacher formation implies in thinking of ways to increase the value and incorporate the plural identities in curriculum policies and practices. It also implies in thinking over discriminatory mechanisms or silencers of cultural plurality which try to mix cultures in accordance to one perspective only.
KEYWORDS: Curriculum, culture, education, educational policies.

INTRODUÇÃO

A temática curricular esteve sempre presente ao longo do século XX nos debates referentes a questões educacionais. Em resultado desses debates, o currículo deixou, atualmente, de ser entendido, simplesmente, como sendo a relação e distribuição das disciplinas com a sua respectiva carga horária, ou correspondendo simplesmente ao número de horas-aula e dos dias letivos. Já nas primeiras décadas Da referida centúria, começaram a surgir produções referentes à racionalização no processo de construção, de desenvolvimento e teste de currículos; no final dos anos 40, emerge a idéia de organização e desenvolvimento curricular e a partir da década de 70, o questionamento provocado pelas teorizações pedagógicas críticas; sem esquecer de destacar, mais intensamente nas últimas décadas, as abordagens pós-modernas.

No Brasil, de acordo com Oliveira (2001), a questão também esteve presente a partir das propostas curriculares centralizadas para o ensino secundário. Contudo, somente a partir dos anos 70, passou-se a trabalhar cada vez mais com a idéia de núcleo comum, para a educação Básica, e de currículos mínimos, para a educação superior. E, mais recentemente, a partir da segunda metade da década de 90, surgiram na República as

propostas de Diretrizes, Referenciais e Parâmetros Curriculares para a educação básica e maior autonomia em relação às matrizes curriculares da educação superior.

Conquanto se desconheça a época em que a acepção pedagógica do vocábulo currículo começou a ser utilizada, é certo que isso já acontecia, posto que sobremodo limitadamente, nos primeiros anos do século XX. Naquela época, o termo *curriculum* era tomado no sentido do conjunto das matérias ou disciplinas ministradas, mas se distinguindo dos conteúdos específicos de cada uma delas. Destarte , de fato, nos países de língua derivada do latim, denominar de *currículo* os planos de estudo, os programas ou, de modo geral, os documentos nos quais se define a estrutura e o funcionamento dos cursos, é um hábito que só foi adquirido nas derradeiras dezenas de anos, consonantemente preleciona Bianchi (2001).

CURRÍCULO: UMA DEFINIÇÃO

O currículo, nos termos do magistério de Menegolla (1998), não se constitui apenas em seriação de estudos que são denominados de base curricular para um determinado curso, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das mais diversas disciplinas para serem ensinados de modo sistemático na sala de aula. Não deve ser compreendido somente como relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados e isolados, estabelecendo tópicos estagnados, em relação “fechada”, sem uma integração envolvente e ampla com todas as dimensões do conhecimento.

Currículo, conforme Menegolla (1998), não é simplesmente um plano padronizado, no qual estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se constituísse um manual de instruções para se poder acionar uma máquina.

Não obstante, o currículo também não se delimita em relacionar matérias, cargas horárias ou outras normas condizentes com a vida escolar que um educando necessita cumprir no contexto escolar. Neste sentido, o currículo não é algo restrito ao âmbito da escola ou à sala de aula.

Na realidade, de acordo com Menegolla (1998), o currículo é algo muito abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Pode-se afirmar que é a escola em ação, ou seja, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo o que participa e, por conseguinte, interfere no processo educacional da pessoa do aluno.

Em outras palavras, o currículo diz respeito a todas as situações educacionais que o aluno vive, dentro e fora do contexto escolar, sendo que, por isso, a dimensão do currículo não se restringe a questões ou aos problemas que são vivenciados diretamente dentro do âmbito da escola.

No entendimento de Menegolla (1998), o currículo nasce para além das paredes da

escola e seu passo inicial é dado fora da escola para poder entrar nela. Esse procedimento é justificável, uma vez que o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa, tanto do passado quanto do presente e, tendo ainda, uma perspectiva de futuro.

O currículo também não se restringe ao ambiente escolar, pois o aluno não está enclausurado dentro de uma escola ou de uma sala de aula. Nas palavras de Menegolla (1998) a vida do aluno não corresponde somente àquilo que o educador pretende transmitir dentro da sala de aula. Grande parte das experiências são adquiridas e assimiladas fora da escola, sendo que estes conhecimentos não escolares acabam por integrar o seu "Curriculum Vitae".

Pode-se também afirmar, conforme Menegolla (1998), que o currículo deve ser a organização da vida que o aluno vive fora e dentro da escola; sendo com isso, a estruturação de toda a ação desencadeada na escola, para organizar e desenvolver o "*Curriculum Vitae*" do aluno.

Em suma, o currículo não deve se limitar a simples estruturação das matérias de ensino como algo delimitado, sendo que se deve ir bem mais além, aproveitar as experiências, as atividades, toda a ação do educando, da escola e da sociedade, exercidas sobre o educando, com a finalidade de obter os objetivos educacionais. Tudo o que promover e ativar o processo educativo deve constituir o currículo escolar.

Nesta definição abrangente do autor acima referido, todas as atividades realizadas e vivenciadas pelo educando e por todo o pessoal envolvido com o educando, necessariamente, constituem o currículo escolar. Em decorrência disto, pode-se dizer que o currículo é a vida do aluno e da escola em ação, dinâmica e constante.

Já Bianchi (2001) diferencia duas concepções relacionadas ao termo currículo. A primeira delas se refere à linguagem corrente, situada fora do espaço escolar, no qual o termo currículo diz respeito, na maior parte das vezes, a um apontamento biográfico (*curriculum vitae*), geralmente elaborado para um fim específico e no qual se atribui ênfase aos aspectos da preparação acadêmica, da carreira profissional e da experiência de vida, considerados mais relevantes para tal objetivo.

Uma segunda acepção do termo é utilizada no âmbito específico da educação escolar, sendo que o termo currículo se refere, habitualmente, ao plano de estudos, ou seja, um conjunto de conteúdos a serem ensinados e sua seqüência temporal, apesar de algumas vezes identificar-se com as próprias atividades escolares (BIANCHI, 2001).

Sob o ponto de vista de Corazza (2001), no domínio de uma "metafórica" do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, pode-se pensar que um currículo é uma linguagem.

Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele se identificam significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições, discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes, entre outros. Neste sentido, o currículo é dotado de um caráter eminentemente construcionista.

No entendimento de Corazza (2001), ao atribuir-se essa condição “linguajeira” a um currículo, diz-se que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída.

Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica possui uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia” e inclusive “currículo”.

Do mesmo modo, as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, os fatos, a realidade e os sujeitos são produtos de seu sistema de significação que disputa com outros sistemas. Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito (CORAZZA, 2001).

POLÍTICAS CURRICULARES

No entendimento de Macdonald (**apud** PACHECO, 2003), o parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, porém o processo político de escolaridade.

Desta forma, pretende-se afirmar que o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade.

A consideração do currículo e da educação, como uma construção política, parte do pressuposto de que a escola constitui o veículo dessa atividade política, isto é, uma forma particular de organizar o poder e as influências que se encontraram nas suas práticas cotidianas.

Entretanto, reduzir o currículo a uma atividade política é considerá-lo um texto institucionalizado, legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante.

Neste sentido, o currículo é um texto de solução do problema da representação que interliga os processo de produção e de reprodução, englobando a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas, e a orientação de métodos de transmissão.

Por ser a política uma necessidade para a vida humana, tanto no campo individual como social, a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento que é a face visível da realidade escolar, juntamente com o papel desempenhado por cada ator educativo, dentro de uma determinada estrutura de decisões relacionadas à construção do projeto formativo.

De acordo com Pacheco (2003), em termos formais, a política curricular diz respeito ao conjunto de leis e regulamentações que se referem ao que deve ser ensinado nas escolas. Assim, a política curricular compreende toda decisão ou o condicionamento dos

conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, partindo-se dos contextos de decisão política e administrativa.

Essa política ainda planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é por meio da sua ação que outros agentes são moldados.

Nesta perspectiva, a política curricular consiste em uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que engloba tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares.

Segundo Pacheco (2003), esta política é implementada através de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos, portarias, despachos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). Deste modo, a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, abrangendo a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas ou de ações concretas.

Uma vez que a política não se reduz a um simples texto e o Estado constitui somente um dos teorizadores, os textos curriculares, advindos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diferentes e alianças construídas a diversos níveis de ação.

Entretanto, conforme Pacheco (2003), são textos macropolíticos que estão inseridos numa determinada linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são deixados à margem. Desta forma, há que se reconhecer que as decisões políticas curriculares são caracterizadas pela fragmentação e pela multicentralização.

Não obstante, há outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares, uma vez que a ação pode ser determinada de forma diferente, mas não é determinada somente pela política. Nesta situação os atores curriculares, mormente aqueles que estão situados no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar.

Estas formas de poder explícitas ou implícitas dos atores que participam na construção do currículo precisam ser analisadas nos contextos das macro e micropolíticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática.

No plano das macropolíticas, pode-se questionar os aspectos da fundamentação e organização dos poderes, não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos.

Nesse sentido, é possível se reconhecer o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e, mais ainda, o papel marcante da administração. O Estado não compreende uma unidade única, porém uma estrutura complexa que existe em virtude de

processos que legitimam diferenças de opinião, convertendo a administração, depois de elaborar o *corpus* legislativo, no seu veículo de regulação da política curricular.

Por outro lado, no plano das micropolíticas, cabe abordar a posição das escolas, dos professores e dos alunos no processo de configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração.

Uma teoria da política da educação, para Pacheco (2003), não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado visto que as políticas desenvolvidas costumam ser imperfeitas e simples, ao passo que a prática educativa é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale a dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular.

Com efeito, as políticas curriculares são decididas e elaboradas em espaços e vertentes que abrangem lutas e alianças e que de modo algum se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política. A política curricular não se traduz, desta forma, em uma decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de modos concretos de regulação da construção cotidiana do currículo.

Pelo contrário, a política curricular é aplicada em uma perspectiva interpretativa e menos determinista ou em um conjunto complexo de relações entre a instituição educacional, a experiência individual e a vida pública, ou, ainda, em um espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, visto que a política não se pode esgotar no momento normativo como se o político fosse o único ator a atuar exclusivamente na construção do currículo (PACHECO, 2003).

CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL

A pluralidade de culturas, etnias, religiões, juntamente com outras dimensões identitárias, tem sido cada vez mais reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, das tensões e dos conflitos decorrentes de impactos dessas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da mera reflexão acadêmica.

Conforme Canen e Moreira (2001), levar em consideração a pluralidade cultural dentro do âmbito educacional e da formação docente implica, deste modo, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

Implica, também, refletir acerca de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

AVALIAÇÂO DA MATRIZ CURRICULAR

Qualquer que seja a discussão em torno de um currículo, não se pode negligenciar que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula desencadeia um processo de avaliação. Isto significa que a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

A avaliação e a preocupação com ela rondam todo o cotidiano das salas de aula, ou seja, a presença da avaliação no cotidiano é permanente. Essa onipresença joga um importante papel no fazer de educandos, na medida em que os ensina, cotidianamente, comportamentos e atitudes necessários, tanto diante de situações ligadas aos conteúdos quanto diante dos outros momentos da vida escolar, afirma Oliveira e Pacheco (2003).

Atualmente, vem-se observando, no Brasil, a implantação de processos de avaliação generalizados para todos os níveis de escolarização, bem como o uso desses processos como mais uma forma de controle do trabalho pedagógico, o que tem conduzido professores, escolas e alunos a se preocuparem, buscando adaptação às exigências dos exames nacionais para evitar o fracasso e as inúmeras conseqüências dele sobre todos.

A atual legislação do ensino e as formas clássicas de avaliação da aprendizagem colocam, hoje, para as escolas e para o corpo docente, o desafio de superar pelo desenvolvimento de maneiras alternativas de tratamento dos conteúdos do ensino e de formas de avaliá-los, a restrição do trabalho pedagógico àquilo que será avaliado pelas provas e testes e, mesmo pelos sistemas de avaliação unificados, hoje, em implementação pelas instâncias governamentais.

Conforme Oliveira e Pacheco (2003), a incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processo de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos”, pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados.

A esse respeito, para que os conteúdos mínimos não se tornem somente o que deve ser valorizado nas práticas avaliativas ao serem os únicos momentos de avaliação, um diálogo entre os currículos oficiais, os planejamentos de educadores e a realidade das aulas que a eles se referem faz-se necessário, defende Oliveira e Pacheco (2003).

As aulas reais, aquelas que estão acontecendo e inevitáveis diálogos com o cotidiano, fornecem material sobre o qual os educadores podem e devem debruçar-se no desenvolvimento e na promoção de alterações na proposta curricular e nos mecanismos de avaliação da aprendizagem. Assim, a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos de avaliação devem necessariamente caminhar juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não pode simplesmente ser entendido como a declaração de áreas e temas, seja ela realizada pela administração ou pelos educadores, mas deve compreender a soma de todo tipo de ações e aprendizagens, bem como de ausências que os educandos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados.

Muitas dessas aprendizagens decorrem de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de matérias e de temas ou objetivos, porém outras, não.

O currículo educacional é construção política, sendo que a escola constitui o veículo dessa atividade política, ou seja, uma forma específica de organizar o poder e as influências que se encontraram nas suas práticas cotidianas. No entanto, o currículo não se reduz a uma atividade política, legitimada por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante.

A política curricular compreende a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo com a regulação do conhecimento que constitui a face visível da realidade escolar, juntamente com a função desempenhada por cada ator educativo, dentro de uma certa estrutura de decisões que diz respeito à construção da formação do educando.

Atualmente, outorga-se ênfase à idéia de construção de um currículo que propicie a integração multicultural. No entanto, essa integração somente será possível se a visão multicultural incorporar o currículo comum para todos, para que a integração de culturas seja efetivada dentro de um sistema de escolarização única, caracterizado pelo favorecimento da igualdade de ensejos.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, José João Pinhanços. **A Educação e o Tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Unimep, 2001.

CANEM, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O Que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por Que Planejar?** Como **planejar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Cleiton de. A questão curricular: um convite à leitura. In: BIANCHI, José João Pinhanços. **A Educação e o Tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Unimep, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In:ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Escola, Currículo e Avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referências para análise. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 16

LA LECTURA DE IMÁGENES Y SU RELACIÓN CON LA MADUREZ CREATIVA DEL ESTUDIANTADO DE SEGUNDO GRADO EN LA UNIDAD EDUCATIVA DANIEL LÓPEZ DE JIPIJAPA

Data de aceite: 01/09/2022

María Auxiliadora Ponce Ruiz
Universidad San Gregorio de Portoviejo
Portoviejo, Ecuador

Francisco Samuel Mendoza Moreira
Universidad San Gregorio de Portoviejo
Portoviejo, Ecuador

RESUMEN: El trabajo de investigación parte de la débil consolidación de la comprensión lectora evaluada en el año 2018 y las posibles alternativas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que el sujeto requiere para la maduración cognitiva del sujeto. La investigación se desarrolla mediante un estudio fenomenológico de tipo interpretativo con enfoque cualitativo y cuantitativo. En lo cuantitativo, se valoró la significancia estadística de la diferencia en la aplicación inicial y final de la prueba de madurez ABC para corroborar los efectos del uso de la estrategia de lectura de imágenes en los sujetos educativos. En lo cualitativo, se utilizaron entrevistas en profundidad y videoscopias para describir la situación didáctica y recursiva de la lectura de imágenes. Los resultados del estudio permitieron comprobar que el uso de la lectura de imágenes favorece la maduración del sujeto y se puede utilizar en diferentes contextos educativos y en las diferentes áreas del currículo del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Lectura de imágenes, Creatividad, Educación Básica Elemental, Madurez escolar.

THE READING OF IMAGES AND ITS RELATIONSHIP WITH THE CREATIVE MATURITY OF THE SECOND-GRADE STUDENT AT THE UNIDAD EDUCATIVA DANIEL LÓPEZ DE JIPIJAPA

ABSTRACT: The research work starts from the weak consolidation of reading comprehension evaluated in 2018 and the possible alternatives for the development of the linguistic skills that the subject requires for the subject's cognitive maturation. The research is developed through a phenomenological study of an interpretive type with a qualitative and quantitative approach. Quantitatively, the statistical significance of the difference in the initial and final application of the ABC maturity test was assessed to corroborate the effects of the use of the image reading strategy in educational subjects. Qualitatively, in-depth interviews and videoscopies were used to describe the didactic and recursive situation of reading images. The results of the study allowed to verify that the use of reading images favors the maturation of the subject and can be used in different educational contexts and in different areas of the educational system curriculum.

KEYWORDS: Image reading, Creativity, Elementary Basic Education, School maturity.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es uno de los grandes problemas que enfrenta en la actualidad el Sistema Educativo Ecuatoriano; el informe de resultados del año 2018 en la aplicación del Programa Internacional de Evaluación

de Alumnos en países en desarrollo (PISA-D, por sus siglas en inglés) sostiene que “el desempeño medio de los estudiantes de Ecuador en las tres áreas, comparado con la media de la OCDE, además de su posición relativa entre los 77 países y economías con resultados válidos y comparables en PISA 2015 o PISA-D” (OCDE – INEVAL, 2018, p. 40). En esta aplicación, Ecuador obtuvo 409 puntos sobre un total de 1000 lo que lo sitúa en un desempeño promedio en la media de países que aplican a PISA-D.

Frente a la falta de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de Educación Básica Elemental de la Unidad Educativa “Daniel López” de la Parroquia San Lorenzo del Cantón Jipijapa’’ en el ciclo lectivo 2020-2021, mediante el diagnóstico documentado por el profesorado de la institución, se identificaron dificultades para leer con fluidez y entonación, algunos no respetaron los signos de puntuación, otros realizaron una lectura lenta, también pronunciaron equivocadas las palabras, y muchos confundieron la o con la a; además, el grado de comprensión no alcanza los requisitos mínimos esperados de acuerdo con los estándares educativos del país.

Por otra parte, el índice creativo del estudiantado, se ha visto limitado por las prácticas pedagógicas que se han venido desarrollando en este tiempo de pandemia, donde el trabajo del docente se ha limitado a la relación con el estudiante mediante la pantalla; y, que, considerando que el profesorado aún no está listo para el abordaje de prácticas mediadas por tecnologías, lo que aleja los resultados esperados de un ambiente de aprendizaje creativo, este se manifiesta mediante las características propias de la maduración del sujeto.

La lectura de imágenes es una estrategia educativa que persigue el desarrollo de la conciencia semántica del estudiantado y a su vez, permite la estimulación del pensamiento divergente que apunta hacia la creatividad como una característica del desarrollo integral del estudiantado.

Por lo antedicho, el estudio aborda el reducido conocimiento y manejo de la lectura de imágenes para estimular el pensamiento creativo, y como este influye en el desarrollo de aprendizajes significativo perdurables en el estudiantado de segundo grado del nivel elemental, nivel en que se adquieren las habilidades de lectoescritura que permiten posteriormente el acceso al mundo del conocimiento mediante los recursos lingüísticos y literarios que se estructuran en el currículo del sistema educativo.

El trabajo realizado tiene por objetivo, relacionar el uso de la lectura de imágenes en la estimulación del pensamiento creativo en los estudiantes de segundo grado del nivel elemental de la Unidad Educativa Daniel López para lo que se recurre a una metodología de investigación cualitativa que permite la caracterización particular del fenómeno de estudio y que desde el contexto investigado establecer las relaciones determinadas a partir de la observación y la recogida de datos que se convierten en hallazgos relevantes para generar las conclusiones del estudio.

Esta investigación aspira identificar las prácticas pedagógicas de los docentes con

relación a las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes en la praxis diaria y el uso de recursos didácticos y tecnológicos para el desarrollo de destrezas, conciencia lingüística y el proceso lector a través del manejo de imágenes en el proceso de transformación del aprendizaje de la lectura y cómo influyen estas estrategias metodológicas para estimular y desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes del segundo grado.

Con relación al objeto de estudio, se han analizado algunos estudios previos, que aportan metodológicamente para el análisis de resultados. Así, García y Martín (2012) sostienen que la lectura de imágenes es una técnica, que tiene gran impacto en el área de lenguaje, y en la forma en que el niño absorbe las imágenes seriadas y reúne un todo para argumentar y producir una idea, este estudia se realizó con un total de 275 estudiantes de seis instituciones educativas de Umán (México); se utilizó la Prueba ACL 5 (Análisis de la Comprensión Lectora) de Catalá, et.al. (2007) para el análisis de las variables implicadas en el estudio. Los resultados permiten comprobar que los estudiantes durante el proceso de la lectura construyen dos tipos de representación mental, el uno es la base textual, que se caracteriza por su aspecto semántico proposicional y la segunda es la representación situacional o modelo de la situación.

Por otra parte, Luque y Robles (2010) desarrollan una investigación en similares términos utilizando la prueba de comprensión lectora ACL 6 (Análisis de la Comprensión Lectora) de Catalá, et.al. (2007) adaptada por Ortega y Ramírez (2010). En este estudio, se concluye que el 53.57 % de alumnas se encuentran en el nivel bajo; el 38.10 % de alumnos, en el nivel bajo; lo que significa que el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de sexto grado de primaria es bajo.

Los estudios consultados permiten comprender la importancia que tienen el desarrollo oportuno de la comprensión lectora para el desarrollo creativo y madurativo del estudiantado. Para la comprensión del fenómeno, se exploraron dos categorías de investigación: lectura de imágenes y maduración creativa.

La lectura de imágenes es una técnica que tiene gran impacto en el área de lenguaje, y en la forma en que el niño absorbe las imágenes seriadas y reúne un todo para argumentar y producir una idea. Atiende a los diferentes sistemas de representación mental inactivos que reconocen algo por medio de la acción, el icónico por medio del dibujo o la imagen y el simbólico en el que se emplean símbolos para el lenguaje. En este sentido, Abramowski (2021) resalta que el auge que ha tenido las imágenes y su relación con las palabras “son irreductibles unas a otras, pero, al mismo tiempo, son absolutamente independientes” (par. 5).

Para Acaso (2009):

> La producción de significado desde el contenido del lenguaje visual de los avisos publicitarios, ya sea a través de los medios audiovisuales o escritos, obliga a la persona a entretenerse, a comprar, a aprender cosas que quizá no quiera aprender; como por ejemplo, estar delgada, depilada, alisada o a cambiar de ropa cada temporada o adquirir el último celular de alta gama,

> admirar la aparente belleza de un coche, o el de un mueble, para comprar y reemplazar otro, que se habrá de tirar inmediatamente (par. 15).

Por lo antedicho, el poder comunicativo de las imágenes debe ser aprovechado por la escuela para desarrollar la creatividad de los sujetos educativos.

La lectura de imágenes opera sobre la conciencia fonológica, esta se desarrolla prioritariamente en el rango etario de los 4 a los 8 años y ocurre (Tunmer y Herriman, 1984; Bravo et al., 2006; Bizama et al., 2011, citados por Mariángel y Jiménez, 2015)); esto es, la capacidad de establecer relaciones entre los símbolos (palabras) y las imágenes que constituyen el mundo objetual del estudiantado.

Por otra parte, se estudia la maduración creativa, esta es una forma de concebir el desarrollo de la creatividad como una capacidad humana que se desarrolla a lo largo de la vida; según González (2018) "es la dimensión humana transformadora del ser y del medio en un proceso cognitivo afectivo y energético para le generación y desarrollo de ideas originales, pertinentes y relevantes" (p. 36) lo que implica en su concepción que es una capacidad humana que crece y evoluciona por la estimulación que recibe el sujeto educativo mediante estrategias enfocadas en su desarrollo. A medida que el sujeto crece, sus ideas se vuelven más originales, en medida que el sistema educativo permita la iluminación en el proceso de construcción curricular del estudiantado.

Por su parte Buzan (2012) sostiene que "la creatividad es la habilidad de generar pensamiento, encontrar asociaciones entre elementos y conceptos, ser originales respecto de otros pensamientos, ver cosas desde múltiples pensamientos, coger todo eso y de hecho producir, sacar eso del mundo interior al mundo exterior" desde lo propuesto por este autor, la lectura de imágenes permite asociar imágenes y palabras, y a su vez, palabras con conceptos; esto con relación a la conciencia fonológica asegura procesos madurativos que permiten resignificar las formas de concebir la realidad y por ende generar diversas formas de interpretar un hecho, a lo que llamamos definitivamente, creatividad.

METODOLOGÍA

El estudio realizado es de tipo interpretativo, pretende comprender un fenómeno sin modificarlo o sin generar alteraciones en los hechos que se desarrollan en el devenir del estudio. Es de enfoque cualitativo puesto que a partir de los hallazgos referidos desde los instrumentos de investigación se generan mediante inducción simple aseveraciones particulares sobre las características del fenómeno de estudio. Se trata de un estudio fenomenológico que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2015), busca describir y explorar un fenómeno puntual o específico a partir del punto de vista de los participantes, esto es, mediante la observación directa de su actuación o el registro situacional de las particularidades del fenómeno en estudio, dado el caso de este trabajo, la lectura de imágenes y la maduración creativa.

DETERMINACIÓN DE CATEGORÍAS DE ESTUDIO

El estudio se ha diseñado con base en dos categorías: lectura de imágenes y maduración creativa. Estas se operacionalizan en dimensiones e indicadores de acuerdo con los datos de la tabla 1:

Categoría	Dimensiones	Indicadores
Lectura de imágenes	La lectura de imágenes en la practica pedagógica	Principios metodológicos
		Recursos educativos
		Evaluación del pensamiento creativo.
	Beneficios de la lectura de imágenes	En la conciencia fonológica
	Aplicación de la lectura de imágenes en niños de edad escolar.	Uso didáctico en las matemáticas
		Uso didáctico en las ciencias sociales
		Uso didáctico en las ciencias naturales
Maduración creativa	Rasgos madurativos	Memoria visual
		Coordinación visomotriz
		Memoria auditiva
		Capacidad de comprensión y memorización
		Lenguaje expresivo y trastornos de tipo fonoarticulatorios
		Coordinación visomotora en calidad y cantidad
		Coordinación viso motriz y resistencia a la fatiga

Nota: Elaborado a partir del proyecto de investigación "Lectura de imágenes para estimular el desarrollo del pensamiento creativo de los niños previo al grado de Magíster en Educación mención Educación y Creatividad"

Tabla 1: Operacionalización de las categorías del estudio

A partir de estas categorías se seleccionaron y desarrollaron los instrumentos de investigación que permitieron el acceso al fenómeno de estudio y permitieron el ordenamiento de los resultados de investigación.

PARTICIPANTES

Considerando la naturaleza del estudio, los participantes del estudio fueron los tres docentes de segundo grado de la Unidad Educativa Daniel López de la parroquia San Lorenzo del cantón Jipijapa; también, los estudiantes del segundo grado de la institución educativa, quienes a partir de los resultados de los instrumentos de investigación aportaron a la validación de los supuestos del estudio.

Para la interpretación de los hallazgos, se consideró la participación del profesorado en los siguientes instrumentos:

Instrumentos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Entrevista en profundidad (EP)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Videoscopias (V)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2: Relación participantes e instrumentos de investigación

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se utilizaron tres instrumentos de investigación para el estudio de las dimensiones determinadas: (1) una entrevista en profundidad al profesorado, (2) fichas de observación sistemáticas para videoscopias; y, (3) Test ABC de Lorenzo Filho.

La entrevista en profundidad se aplicó a los profesores del segundo grado de la institución. Estuvo diseñada en tres dimensiones: principios pedagógicos de la lectura de imágenes, recursos educativos de la lectura de imágenes; y, evaluación del pensamiento creativo desde la lectura de imágenes. Los resultados obtenidos permiten comprender el uso didáctico de la estrategia en discusión y la forma en que esta aporta a la maduración creativa del sujeto.

El segundo instrumento fue una ficha de observación sistemática que se utilizó para realizar unas videoscopias a las clases grabadas de los profesores que participan del estudio. Según Gutiérrez (2020) “la videoscopía es una estrategia para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un conjunto de acciones organizadas y apoyadas en el socio-constructivismo y la perspectiva histórico-cultural como paradigmas que sustentan las metodologías clínicas” (p. 7). A través de estas, se logró comprender la utilidad de la estrategia en análisis para la organización del proceso educativo. La ficha de observación se construyó a partir de los siguientes indicadores de la investigación: Aplicación de la lectura de imágenes en el estudiantado, valoración de la creatividad como práctica; y, el desarrollo de la creatividad desde la lectura de imágenes.

El tercer instrumento, fue la prueba ABC de Lorenzo Filho, es una prueba de aplicación individual destinada a medir, a juicio del autor, la madurez del niño para enfrentar la lectura y la escritura. Intenta también predecir el tiempo que tardará en adquirir ambos aprendizajes. Se califica sobre 24 puntos y dá un puntaje en términos absolutos; es decir, sin relacionar el resultado con la edad cronológica del niño. Se obtiene un puntaje que se interpreta de acuerdo con la siguiente tabla:

Resultado obtenido	Interpretación
17 puntos o más	Lectura en un semestre
11 a 16 puntos	Lectura a ritmo normal (1 año)
7 a 10 puntos	Aprendizaje con dificultad, requiere adaptaciones y refuerzo
Menos de 7 puntos	Postergar la lectoescritura y tomar medidas psicopedagógicas.

Nota: Información obtenida del trabajo "La validez del *test* ABC de Lorenzo Filho y del test básico de lectura inicial Marion Monroe aplicados a niños de 5 y 6 años de edad: estudio realizado en el Colegio Capouilliez entre los años 2003 y 2004" realizado por Sandra Vásquez.

Tabla 3: Interpretación de resultados de la prueba ABC – Lorenzo Filho

La prueba ABC consta de ocho subtest, los cuales evalúan: la coordinación visomotora, memoria visual, capacidad de atención, memoria auditiva, comprensión auditiva y recuerdo, lenguaje expresivo y niveles de articulación, y la resistencia a la fatiga.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información, el estudio consideró la normativa de la Declaración de Helsinki, 194/2013; los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la *American Psychological Association*, (APA), 2010, defendiendo y velando por los derechos de los participantes, tratando de que toda la información brindada sea la publicada, sin alteraciones o disminuciones, con el objetivo de dirigir la investigación al lugar a donde el investigado desea bajo un consentimiento informado en que se garantice y preserve su integridad física, moral y psicológica, así como la confidencialidad cuando forme parte del acuerdo.

La aplicación de los instrumentos inicio por la aplicación de la prueba de madurez de Lorenzo Filho la que estima el grado de madurez previa y lograda del estudiantado. Estos datos se compararon con la aplicación inicial que realiza el centro educativo para establecer valores de significancia en la diferencia de puntajes.

Una vez obtenidos los resultados de la prueba, se observó y realizó la Videoscopia de seis clases en cada grado permitiendo obtener hallazgos sobre las condiciones de uso de la estrategia lectura de imágenes para el desarrollo madurativo de la creatividad del estudiantado. Finalmente, luego de haber observado las clases, se procedió a entrevistar a los profesores sobre la experiencia en las clases observadas, que vale señalar fueron deconstruidas con ellos para identificar los hitos del estudio en función de los objetivos propuestos.

Para la interpretación de resultados, se utilizó una prueba *t de Student* para determinar diferencias significativas entre los datos iniciales de la prueba de madurez y los datos obtenidos por la reaplicación de la prueba. Una vez obtenido los estadísticos, se procedió a codificar los registros observacionales y las entrevistas para generar una

narrativa que se elaboró a partir de la propuesta de Sacoto, Mendoza y Rezavala (2018) sobre el manejo de datos cualitativos, esto es identificando coincidencias, no coincidencias y datos aislados para la cristalización de los hallazgos.

Con base en los cálculos obtenidos de la aplicación de la prueba y los análisis cristalizados, se organizaron los resultados a partir de los indicadores propuestas en la categorización del estudio, esto permitió un análisis sistemático de la información y de una clara lectura de los resultados para las categorías definidas para la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La lectura de imágenes en la practica pedagógica

Durante la entrevista se pudo identificar que el profesorado participante del estudio no tiene claridad sobre los principios de la práctica pedagógica puesto que la confunden con otros tipos y niveles de lectura. Entre los hallazgos se pudo reconocer muy pocos aportes sobre el marco ontológico que respalda a la lectura de imágenes; sin embargo, en cuanto a su uso se obtuvieron eventualidades diferentes, por lo que se puede deducir, que el profesorado utiliza esta estrategia sin tener conocimiento didáctico de sus ventajas.

Se ha sostenido ya, que el profesorado ha manejado esta estrategia sin fundamentos didácticos, esto queda en evidencia cuando el profesorado ha señalado, por ejemplo: “al iniciar la clase, empezamos por Indagar sus ideas previas para que empiecen a descubrir los mensajes de las imágenes y expresen lo que entienden de ellas” (EP.2.2), o también “realizo preguntas sobre lo que significa la imagen y mediante preguntas o lluvia de ideas se identifica lo que los signos representan” (EP.2.3). Otro hallazgo importante fue: “en lo que se refiere a la lectura de imágenes, siempre empleo, la observación de imágenes realizándole una serie de preguntas que han comprendido de las imágenes” (EP.2.3, 2.4).

Con relación a esta dimensión del estudio, los hallazgos permiten reconocer el uso de la lectura de imágenes como una práctica cotidiana de la clase; sin embargo, el profesorado no cuenta con los argumentos didácticos y recursivos para definir o interpretar las motivaciones que se hacen presentes mediante esta estrategia en los procesos de lectoescritura y en la maduración de las características del sujeto educativo.

Beneficios de la lectura de imágenes

En esta dimensión de estudio, mediante la entrevista en profundidad se pudieron reconocer los siguientes beneficios declarados por el profesorado con base en su experiencia en el manejo de la lectura de imágenes con fines creativos:

1) La lectura de imágenes permite el análisis de los mensajes de los gráficos de acuerdo con el contexto en que el niño se desarrolla (EP.5.1), esto permite entre otras cosas, el desarrollo de muchas habilidades lingüísticas, por ejemplo: como estructurar una frase (EP.5.2), diseñe una oración estructurada (EP.5.7); además,

también aporta al desarrollo de la memoria visual y auditiva del sujeto educativo (EP.5.5) y facilita la comprensión de otros símbolos pues ayuda en el desarrollo de la capacidad intelectual (EP.5.6)

2) La lectura de imágenes facilita los niveles de comprensión del estudiante (EP.5.3), a partir de una imagen el niño puede desarrollar su creatividad su imaginación (EP.5.4).

3) La lectura de imágenes también se puede concebir como una fuente de entretenimiento (EP.5.8) y de desarrollo intelectual para el estudiantado (EP.5.5)

Aplicación de la lectura de imágenes en niños de edad escolar

En cuanto a la aplicación de la lectura de imágenes en las áreas formativas del segundo grado, mediante el uso de videoscopias se logró detectar que su uso generalizado se concentra en la asignatura de Lengua y Literatura. En esta, se desarrollan las competencias necesarias para la comprensión del código alfabético y su uso para la construcción del lenguaje, por lo que, la lectura de imágenes tiene que ver más que nada con el proceso de prelectura que implica actividades tales como: (1) Activación de los conocimientos previos sobre el tema en discusión desde la lectura de imágenes, (2) Formulación de preguntas sobre el tema en discusión desde la lectura de imágenes; y, (3) Formulación de suposiciones sobre el tema en discusión desde la lectura de imágenes.

Otra de las áreas en el que se utiliza la lectura de imágenes en la enseñanza de ciencias sociales, esto es, en el aprendizaje de nociones fundamentales sobre la identidad nacional, la familia y el barrio; los profesores utilizan imágenes cotidianas tales como fotografías o infografías con *visual thinking* para abir el diálogo y procurar aprendizajes significativos para sus estudiantes. De igual forma ocurre en la enseñanza de las ciencias naturales, sobretodo en temáticas como el desarrollo corporal y el sentido de lo humano.

Por otra parte, en el área de matemáticas se utiliza con menos sentido lingüístico, es decir, se la utiliza para comprender el lenguaje simbólico y representativo de los números; y en la concepción geométrica de la realidad. Esto le atribuye sentido a la lectura de imágenes como una estrategia ampliamente versátil y adaptable a diferentes usos en los procesos educativos.

Rasgos madurativos

La prueba ABC de Lorenzo Filho es un instrumento de aplicación individual utilizada al inicio del segundo grado de la Unidad Educativa Daniel López en el periodo 2020 – 2021. Los datos que se muestran en la prueba inicial (PI) se obtuvieron de la aplicación ordinaria de la prueba al inicio del periodo lectivo; la prueba final (PF) son los resultados aplicados para la investigación con el fin de establecer el grado de madurez alcanzada por el estudiantado en el curso del año escolar, estos datos permiten comprobar si los hallazgos reconocidos en la práctica pedagógica mediante las videoscopias y las entrevistas en profundidad, han logrado elevar el grado de madurez inicial de los involucrados en el estudio. Los resultados

se muestran en la tabla 4 que se presenta a continuación:

Categorías	Prueba Inicial (%)				Prueba final (%)			
	≥ 17	11-16	7-10	≤ 7	≥ 17	11-16	7-10	≤ 7
Coordinación visomotora	14	60	21	5	19	63	16	2
Memoria visual	18	53	28	1	28	67	4	1
Coordinación visomotriz	10	70	11	9	16	78	5	1
Memoria auditiva	22	52	18	8	32	56	10	2
Capacidad de comprensión y memorización	13	60	20	7	23	63	10	4
Lenguaje expresivo y trastornos de tipo fonoarticulatorios	16	50	23	11	28	50	13	9
Coordinación visomotora en calidad y cantidad	20	50	26	4	25	63	10	2
Coordinación visomotriz y resistencia a la fatiga	17	58	16	9	25	66	7	2

Nota: Datos obtenidos de la aplicación inicial y final de la prueba ABC de Lorenzo Filho a los estudiantes de segundo grado periodo 2020-2021

Tabla 4: Resultados porcentuales del puntaje alcanzado en la prueba ABC

Una vez obtenidos los datos de la prueba de madurez inicial (PI) y final (PF) se aplicó la prueba t de dos muestras apareadas, para ello se plantea como hipótesis de trabajo: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en la aplicación inicial y final de la prueba ABC; por otra parte, la hipótesis nula es: No existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en la aplicación inicial y final de la prueba ABC. Los datos de la prueba se detallan en la tabla 5:

Prueba t para medias de dos muestras apareadas	Prueba ABC	
	PI	PF
Media	16,25	24,5
Varianza	15,07	26,57
Coeficiente de correlación de Pearson		0,86
Diferencia hipotética de las medias		8,25
Grados de libertad		7
Estadístico t		-8,7750
P(T<=t) una cola		0,0000
Valor crítico de t (una cola)		1,8946
P(T<=t) dos colas		**0,000050**
Valor crítico de t (dos colas)		2,3646

Nota: Prueba aplicada a los datos obtenidos de la aplicación inicial y final de la prueba ABC de Lorenzo Filho a los estudiantes de segundo grado periodo 2020-2021

Tabla 5: Resultados de la prueba t para medias de muestras apareadas

Con base en los datos proporcionados mediante la t de Student se comprobó que los resultados obtenidos entre la primera (PI) y la segunda aplicación (PF) de la prueba de madurez es de 8.25 y que la prueba t en cada una de las categorías valoradas obtiene un resultado estadísticamente significativo (-0.05) por lo que se acepta que existe significancia estadística, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo (h_1) y se rechaza la hipótesis nula. (h_0); en este orden de ideas, el uso de la lectura de imágenes aporta a la madurez del estudiantado en el proceso de lectoescritura y por tanto, desarrolla factores creativos en el individuo.

CONCLUSIONES

La lectura de imágenes es una estrategia que el profesorado utiliza en muchas ocasiones sin tener claros sus principios metodológicos, recursivos y psicopedagógicos; se entiende entonces, que, pese a que las bases pedagógicas no son fácilmente reconocidas, el proceso educativo y las técnicas que involucra la estrategia son aplicadas adecuadamente. A partir de este hallazgo, es importar que los centros de formación del profesorado se enfoquen también en el desarrollo teórico de las estrategias educativas, de esta forma, se asegura que el profesor puede innovar en el uso oportuno y adecuado de las herramientas didácticas que genera y por consiguiente, puede mejorar su práctica pedagógica.

La lectura de imágenes es una estrategia que facilita el desarrollo pre lingüístico y lingüístico del estudiantado, permite generar frases y oraciones derivadas del mensaje inducido por las imágenes; este mensaje se interpreta mediante la representación mental del sentido caracterizado por su aspecto semántico proposicional y una representación situacional o modelo de la situación que recoge la experiencia del estudiantado para el consumo de mensajes contenidos en las imágenes. Es una estrategia que en el segundo grado permite el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño de las diferentes áreas del currículo, no siempre con fines locutivos en la comunicación, los que implican una respuesta verbalizada; pero, si de una respuesta perlocutiva, que requiere acciones o el uso de los sentidos para mover los circuitos de aprendizaje del sujeto.

El uso de la lectura de imágenes demostró en los estudiantes del segundo grado del periodo lectivo 2020-2021, que provoca la maduración de las diferentes dimensiones del sujeto que evalúa la prueba ABC. Se calculó la significancia estadística a partir de la aplicación de esta prueba al inicio del periodo lectivo y al final de este. El uso recurrente de la lectura de imágenes permitió que los resultados ponderados de la prueba tuvieran cambios significativos en función de la maduración de las funciones básicas de los individuos y a su vez, en la capacidad de producir, recibir y comprender el lenguaje.

REFERENCIAS

OCDE, y INEVAL. (2018). *Educación en Ecuador: resultados de PISA para el desarrollo.* Quito: Ministerio de Educación.

Abramowski, A. (2021). *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?* Obtenido de Tramas - Flacso Argentina: http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar

Acaso, M. (2009). *Revista Gallega de Enseñanza.* Obtenido de La educación artística no son manualidades: http://www.edu.xunta.gal/eduga/999/ampliacions/educacion-artistica-no-

Buzan, T. (2008). *El poder de la inteligencia creativa: 10 formas de despertar tu genio creativo.* Argentina: Urano.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa Vol 4: Métodos de recolección y análisis de datos.* España: Editorial Gedisa.

García, G., y Martín, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán.* México: Universidad Autónoma de Yucatán.

González, C. (2018). Pedagogía de la creatividad en el escenario educativo. *Revista REDCA, 1*(2), 39-66.

Gutiérrez, Y. (2020). La videoscopia como estrategia de formación de maestros noveles: nuevos retos y escenarios de intervención. *Inédito*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Luque, C., y Robles, H. (2010). *Niveles de comprensión lectora según el género de estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. Juan Francisco de la Bodega y Cuadra.* Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Mariángel, S., y Jiménez, J. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1-7.

Sacoto, J., Mendoza, F., y Rezavala, N. (2018). El uso de grupos focales para el levantamiento de información en investigaciones cualitativas en el área de educación. En J. Villafuerte, F. Mendoza, N. Rezavala, & B. Moreira, *Educar desde la complejidad para la escuela del siglo XXI: enfoques, prácticas e instrumentos* (págs. 9-17). Ecuador: Ediciones ULEAM.

Vásquez, S. (2005). *La validez del test ABC de Lorenzo Filho y del test básico de lectura inicial Marion Monroe aplicados a niños de 5 y 6 años de edad: estudio realizado en el Colegio Capouilliez entre los años 2003 y 2004.* Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

CAPÍTULO 17

LETRAMENTO ACADÊMICO SOB A ÓTICA DE FISCHER E CORRÊA: DESAFIOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO

Data de aceite: 01/09/2022

Aline Coêlho dos Santos
Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), bolsista FAPESC, integrante do grupo de pesquisa em formação de professores e práticas educativas (GPFORPE)

Luciana Fidelis de Souza da Costa
Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), bolsista UNIEDU, integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação

Adriana Fischer
Professora Fundação Universitária Regional de Blumenau (FURB), no Departamento de Linguística e Estudos Literários e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Minho (UM)

Esse trabalho possui incentivo financeiro pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e se constitui como uma das atividades realizadas durante o estágio docência da acadêmica do Programa de Doutorado em Educação da FURB.

RESUMO: Os estudos sobre letramento acadêmico abrangem práticas sociais que integram a construção do conhecimento sobre as múltiplas formas de interação com as produções escritas e orais, realizadas no ensino superior (FISCHER,2015). Percebe-se, dentro desse contexto, que tanto a escrita quanto o discurso denotam fatores primordiais no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de graduação, ao mesmo tempo que esses elementos identificam dificuldades e mostram-se como grandes desafios para aprimoramento dos seus conhecimentos. Este estudo traça um paralelo entre dois estudos, FISCHER (2015) e Corrêa (2011), com objetivo de compreender sobre os aspectos ocultos presentes nos textos acadêmicos, refletindo sobre o processo de produção escrita e levantando críticas a respeito das possíveis condições que levam o aluno a apresentar produções inconsistentes. Sendo assim, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico que identificou: (a) aspectos ocultos como inerentes a toda produção escrita, independentemente de práticas de letramento e dos textos pertencentes a gêneros praticados pelo escrevente; (b) a formação inicial e continuada para docentes, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior é um caminho para o melhor emprego e desenvolvimento da escrita acadêmica; (c) a introdução de critérios de análise crítica para as práticas de letramento, como a instrução explícita (THE NEW LONDON GROUP, 2000), contribuem para identificação das limitações que existem no processo de produção escrita e são cruciais para a implantação de intervenções necessárias a qualificação da escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Acadêmico; Práticas de Letramento; Escrita Acadêmica.

INTRODUÇÃO

Há uma grande incoerência, no cenário do Ensino Superior em nível de graduação, considerando o tempo para formação de um graduando e as potencialidades que esse espaço apresenta: as poucas publicações científicas e baixa qualidade na escrita acadêmica. Almeja-se que no ensino superior a exploração e produção do conhecimento, no seu sentido mais complexo, objetivando à habilitação de um profissional qualificado com capacidade crítico-reflexiva, que por vezes se desenvolve no fazer científico, na investigação, nas consequentes formas de argumentação, sejam elas escritas e/ou orais.

Este estudo é uma análise crítica que apresenta discussões sobre os elementos ocultos do letramento acadêmico na perspectiva de Fischer (2015) e Corrêa (2011), utilizando a base teórica dos Novos Estudos do Letramento, propostos por Lea e Street (2006) desde a década de 1990. Este enfoque teórico considera os letramentos como práticas sociais ideológicas, sendo o letramento acadêmico um exercício necessário à produção de conhecimento na universidade. Em ambos tanto de Corrêa (2011), quanto de Fischer (2015), há a preocupação com o desenvolvimento da escrita acadêmica e produção do conhecimento de estudantes, durante o curso de graduação cujos trabalhos, em grande parte, apresentam-se com baixa qualidade, não atendendo, por vezes, às expectativas dos professores, e, consequentemente, da comunidade acadêmica.

Dessa forma, este estudo busca compreender, na perspectiva desses dois autores, três pontos fundamentais: (a) o que seriam os aspectos ocultos presentes no letramento acadêmico? (b) seriam os aspectos ocultos, presentes nos textos dos alunos, a explicação para a inconsistência da escrita acadêmica? (c) que e/ou quais fenômenos poderiam atuar para qualificação dessa prática de letramento. Como base nessas questões, as seções que seguem se organizam de forma a respondê-las, com enfoques particulares aos estudos dos letramentos.

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma análise relacional entre dois textos teórico-científicos, o que caracteriza um breve estudo bibliográfico de cunho qualitativo, que utiliza métodos explícitos para identificar, refletir e discutir sobre os elementos constitutivos do problema de pesquisa que sustenta este trabalho (GARCIA, 2016). O problema traz à tona: serão os aspectos ocultos de práticas de letramentos os responsáveis por discursos do *déficit* relativos à produção da escrita acadêmica em contextos de Ensino Superior, quanto à demanda de publicação científica?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

São inúmeras as variantes que sustentam o baixo desenvolvimento no letramento

acadêmico de estudantes de graduação, mas Fischer (2015) e Corrêa (2011) dialogam sobre um ponto específico dentro dessa perspectiva: os aspectos ocultos presentes nos textos desses estudantes, que por ora evidenciam marcas de lacunas que se constituem entre a expectativa do professor e a realidade efetiva de produção dos estudantes.

Fischer (2015), diante desse cenário, reflete sobre: (a) o posicionamento dos professores durante a orientação explícita para a produção escrita que desejam e suas expectativas; (b) a produção efetiva do estudante; (c) a forma como se dá a avaliação dos produtos nas práticas de letramentos envolvendo a escrita acadêmica. A partir dessa análise, a autora levanta as seguintes questões: Os elementos ocultos nos textos dos acadêmicos representam parte constitutiva dessas produções e/ou surgiram da forma falha como os alunos são orientados pelos seus professores? Seria a instrução explícita capaz de revelar as características ocultas nas práticas de letramento acadêmico? (FISCHER, 2015).

Sob esse viés, Fischer (2015) busca compreender as lacunas que existem entre a produção do aluno e as expectativas dos professores e como as nomeadas falhas podem ser reduzidas. Para Corrêa (2011, p. 495), aspectos ocultos "referem-se à materialidade verbal não explicitada", ou seja, são fatores presentes em nossa comunicação, seja na oralidade ou na escrita, que, de certa forma, encontram-se implícitos e/ou subentendidos e que abrem margem para diferentes formas de interpretação. Com base nessa análise, a autora sugere que na produção do texto escrito pelos estudantes permanecem "dimensões escondidas" (FISCHER, 2015, p. 493) em função do modo pelo qual eles são orientados pelos seus professores, que não elucidam de forma efetiva como é esperado que seja um manuscrito e como essa produção será avaliada.

De fato, há uma carência na escrita de muitos estudantes que chegam à graduação, sem fluência na produção de textos de qualquer gênero. Esse fenômeno surge na graduação como um grande entrave a práticas com oralidade, leitura e escrita, caracterizando como resultado de uma jornada formativa com inúmeras falhas. Um fator que assim explica é o fato de as práticas de letramento serem delegadas única e exclusivamente aos profissionais atuantes na área das linguagens, ação alimentada, ainda, por tendências tradicionais de ensino que se apoiam na fragmentação do "conteúdo".

Além disso, cabe analisar também a falta de capacitação docente para as práticas de letramento em diferentes contextos e segmentos na educação (seja na educação básica ou superior). A formação para as práticas de letramento contribuiria, não somente para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos estudantes, mas também para uma avaliação de desempenho mais eficiente, pois abriria margem para análise de outras habilidades e competências, que antes ficavam ocultas perante a prática pedagógica e avaliação restrita e limitante.

Indubitavelmente, o papel do professor de linguagens é onipresente e fundamental nesse processo, mas é preciso entender/aceitar que as linguagens retratam a base para

toda ciência e que devem estar presentes na prática e avaliação de qualquer contexto de ensino e aprendizagem. Corrêa (2011), ao retomar as abordagens da escrita e do letramento em contextos acadêmicos proposta por Lea e Street (2006), destaca que o modelo de letramento acadêmico está "ligado à construção do sentido, da identidade, do poder (capacitação para a ação) e da autoridade, está aberto ao dinamismo de tudo quanto é considerado conhecimento em qualquer contexto acadêmico" (CORRÊA 2011, p. 339-340). Nessa perspectiva, o olhar de Fischer (2015) é basilar, pois a autora não só investiga e analisa a produção do estudante, em busca de compreensões a respeito da forma como esta foi avaliada. Realiza diálogos em torno dos textos, estratégia metodológica esta que oportuniza confrontar compreensões de estudantes e professores envolvidos nas práticas de linguagem. A autora encontrou, nessas análises, expressões como: (1) falta de justificativa para as escolhas e decisões tomadas; (2) falta de explicação sobre o que era inovador; e; (3) falta de reflexão crítica. A partir dessas observações o, com apoio de um processo de assessoria contínua em um curso português de graduação, fez-se necessária a instrução explícita em práticas de letramento acadêmico, proposta sob três intervenções: (a) falar em público; (b) realizar relatório escrito; e; (c) sessões individuais com cada grupo - conversa sobre o relatório escrito.

Como resultados dessa mobilização através da instrução explícita, ressalta-se que as intervenções pedagógicas foram cruciais para a visualização das barreiras presentes em cada sujeito dentro do processo. Portanto, a partir dessa percepção, traça-se um caminho para uma produção mais efetiva, condizente com as expectativas de ambos, professores e estudantes. Dentro desse contexto, a autora sinaliza que a produção de conhecimento por meio de uma série de estratégias, em espaços disciplinares, é muito complexa. Dessa forma, o diálogo contínuo entre os sujeitos professores, coordenadores de cursos, pesquisadores de línguas e estudantes, apresenta-se como um caminho promissor inserido nessa problemática, o que reforça a ideia de que é preciso formação continuada em letramentos para professores, a fim de qualificar práticas de letramento viabilizadas com apoio de ações pedagógicas, independente da "disciplina", do "conteúdo" e/ou da etapa da educação.

CONCLUSÕES

Depreende-se, portanto, dessa análise dos textos de Fischer (2015) e Corrêa (2011), características ocultas constitutivas das práticas de letramento acadêmico. No entanto, a indagação proposta nesse estudo dos textos buscou compreender esse fenômeno para explicar tensões entre produção do aluno *versus* expectativa de professores, aumentando a qualidade na escrita acadêmica de estudantes pertencentes a diferentes áreas do conhecimento científico. Para tanto, sob a perspectiva dos autores, a base teórica dos Novos Estudos do Letramento, proposta inicialmente por Lea e Street (2006), considera os

letramentos como práticas sociais ideológicas, sendo, em suma, o letramento acadêmico uma ação necessária à produção de conhecimento na universidade. Fischer (2015) ressalta que os professores, muitas vezes, sabem o que esperam que os estudantes produzam, mas há a dificuldade em articular e explicitar tal conhecimento discursivo. Logo, o fazer de qualquer prática de letramento envolve, inevitavelmente, questões fundamentais de epistemologia.

Portanto, destaca-se um alerta para não reduzir, indevidamente, capacidades de linguagem ao domínio de um único gênero, nem tampouco ao domínio parcial de uma única competência (a de falar, a de escrever, de ler). Essas ações negam ao escrevente possibilidades de transformar em argumentos os saberes que lhe chegam das diferentes práticas sociais de que participa. Assim, é imprescindível que práticas de letramentos sejam diversas, em cada área de conhecimento, incluindo diferentes modos de interação com as línguas, oportunizando, assim, caminhos mais reflexivos e críticos na produção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita:** o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. 10, n. 4, 2011, p. 333-356.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Bases teóricas para la enseñanza de la escritura.** Linguagem em (Dis) curso**,** v. 13, n. 3, 2013. p. 481-513.

FISCHER, Adriana. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering. In: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. **Working with academic literacies:** case studies towards transformative practice. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2015, p. 75-85.

GARCIA, Elias. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica-uma discussão necessária**. Línguas & Letras, v. 17, n. 35, 2016, p. 291-294.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**. v.4, n.45, p. 368-377, 2006. (Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu, 2015, Revista Filologia Linguística Portuguesa-USP.).

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

CAPÍTULO 18

MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO BÁSICO

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 07/07/2022

Giovana Licoviski
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – PR
http://lattes.cnpq.br/6151668247602651

Marcia Regina Paes de Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa – Depto de Biologia Estrutural, Molecular e Genética
Ponta Grossa – PR
http://lattes.cnpq.br/6362885343174859

Cristina Lúcia Sant'Ana Costa Ayub
Universidade Estadual de Ponta Grossa – Depto de Biologia Estrutural, Molecular e Genética
Ponta Grossa – PR
http://lattes.cnpq.br/7300097584601217

RESUMO: A busca por recursos didáticos variados utilizados na prática docente tornou-se uma obrigatoriedade para professores tanto do ensino básico como do ensino superior, a qual foi intensificada pela pandemia da COVID-19. O presente trabalho visa a confecção de um Livro de Histologia para Colorir, objetivando a criação de um material didático alternativo e acessível ao público alvo, que possa auxiliar de forma efetiva o professor da escola pública ao trabalhar conteúdos de Histologia Humana com seus alunos. O livro será apresentado no formato de e-book onde cada assunto trabalhado irá conter um texto explicativo, um mapa mental, curiosidade sobre o tema abordado e esquemas para colorir, alguns realizados com auxílio de ferramentas simples de programas de computador e outros feitos à mão, os quais representam as características típicas de cada tecido ou órgão, apresentadas de forma simplificada para facilitar a sua interpretação. O aspecto extensionista neste trabalho se configura mediante a ocorrência da inter-relação de docentes e acadêmicos da Instituição de Ensino Superior com a comunidade e espera-se que, com a elaboração do Livro de Histologia para Colorir, como material interativo, online e gratuito, criar mais uma possibilidade de recurso didático acessível para licenciandos e professores das escolas, contribuindo assim para a formação de professores de Ciências e Biologia criativos, inovadores e capacitados para atuar na promoção da educação contextualizada.
PALAVRAS-CHAVE: Livro de histologia, material didático e ensino básico.

ALTERNATIVE COURSEWARE FOR BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The search for variety of didactic resources used in teaching practice has become very utilized for both basic and higher education, which was intensified by the COVID-19 pandemic. This work aimed to develop a Histology Coloring Book, as alternative teaching material and accessible to the target public, to help teachers with human histology contents. The material will be presented in e-book format and each subject worked on will contain an explanatory text, a mind map, curiosity about the adressed topic and schemes to color, some made with simple

computer programs tools and others hand-maid tools, wich represent typical characteristics of each tissue or organ presented in a simplified way to facilitate their interpretation. The extensionist aspect in this work is configure through the occurrence of the interrelationship between professors and academics of the University with the community. The authors expect that the Histology Coloring Book, as an interative courseware, online and free, can be considered another possibility of accessible teaching resources for indergraduates and school teachers, thus contributing to the training of creative, innovative and capable Science and Biology teachers to act in the promotion of contextualized education.
KEYWORDS: Histology book, courseware and basic education.

INTRODUÇÃO

Considerando que a pluralidade social, cultural e cognitiva resulta numa grande variedade de "formas de aprendizagens" que não pode - embora muitas vezes seja - ser ignorada pelo professor em sala de aula (MARASINI, 2010), torna-se evidente a necessidade de buscar cada vez mais, recursos didáticos variáveis a fim de garantir uma educação de qualidade e para todos. Faria (2001) pondera que a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente que necessita de diversas formas de estudo para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais e diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Por outro lado, Theodoro et al. (2015) afirmaram que a escolha de estratégias e recursos didáticos variáveis promovem espaços para reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, uma vez que a utilização dos mesmos torna possível ao educador vivenciar momentos de pesquisa, criação, reflexão, contextualização, apropriação do fazer pedagógico, pôr em prática estratégias diferenciadas de ensinar, aprender e avaliar, constituindo, portanto, um espaço de transformação da prática docente. Os recursos didáticos podem ser definidos como todas as ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, tendo como principal função a de facilitar a compreensão acerca do assunto abordado pelo professor (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009; SILVA et al., 2012). A utilização dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007). Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam grande interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclaturas complexas (NICOLA e PANIZ, 2016) e ao desafio que o professor enfrenta ao trabalhar conteúdos microscópicos abstratos. E foi pensando justamente nestas dificuldades que surgiu a ideia da presente proposta, a qual envolve a elaboração do Livro de Histologia para colorir, como modelo interativo, manual e online, no campo das ciências morfológicas, com a finalidade de produzir um recurso didático alternativo e acessível para licenciandos e professores do Ensino Básico, que contribua de

maneira efetiva para a formação de professores de Ciências e Biologia críticos, criativos, inovadores e capacitados para atuar na promoção da educação contemporânea.

METODOLOGIA

É sabido que as práticas docentes influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem de seus alunos. A fim de disponibilizar uma estratégia metodológica que possa facilitar a aprendizagem dos alunos do ensino básico, sobre conteúdos das ciências morfológicas, surgiu a ideia de produzir um livro de Histologia para Colorir que à princípio seria composto por uma introdução geral, um capítulo destinado aos professores das escolas que versa sobre os modos de utilização das pranchas histológicas, as quais encontram-se organizadas em sequência. Cada prancha histológica consta de uma nuvem de palavras (elaborada manualmente pelos componentes da equipe do projeto) e uma sequência de desenhos (dentre eles, alguns feitos à mão livre e outros elaborados com o auxílio de programas de computador usuais, como o PowerPoint). Quando a confecção deste recurso didático estava na etapa final, a equipe de produção decidiu enviá-lo à professores do Ensino Básico, para análise. O feedback de alguns professores evidenciou a necessidade de alterações no conteúdo e no layout do recurso didático em questão, a fim de torná-lo mais adequado e acessível ao cotidiano escolar. Na versão atual a introdução geral se manteve na íntegra; entretanto, a pesquisa bibliográfica para a elaboração dos textos sobre os temas trabalhados passaram a ser baseados nos livros didáticos utilizados no Ensino Básico (Amabis & Martho e Sônia Lopes) e não mais nos livros utilizados no ensino superior; ao final de cada texto foi adicionado um tópico denominado curiosidades, estas apresentadas no formato do CANVA, a fim de torná-las mais comunicativas e interessantes, trazem uma rápida descrição sobre doenças comumente citadas no dia a dia ou mesmo processos normais que ocorrem durante o crescimento e/ou envelhecimento do ser humano, relacionados aos temas trabalhados; a nuvem de palavras foi substituída por mapas mentais os quais visam facilitar a visualização dos principais tópicos trabalhados em cada tema e por fim a sequência de desenhos (alguns feitos à mão livre e outros elaborados com o auxílio de ferramentas simples de programas de computador, como o PowerPoint). A escolha dos temas baseou-se nos conteúdos apresentados nos livros didáticos que são mais utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, os quais foram: histologia do tecido cartilaginoso (cartilagem hialina); histologia do tecido ósseo (estrutura do osso compacto); histologia do tecido muscular estriado cardíaco (miocárdio); histologia do sistema nervoso central (medula espinal); histologia do sistema urinário (rim); histologia do sistema digestório (estômago e intestino delgado); histologia do sistema tegumentar (pele fina e pele grossa); histologia do sistema genital feminino (ovário e útero) e histologia do sistema genital masculino (testículo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

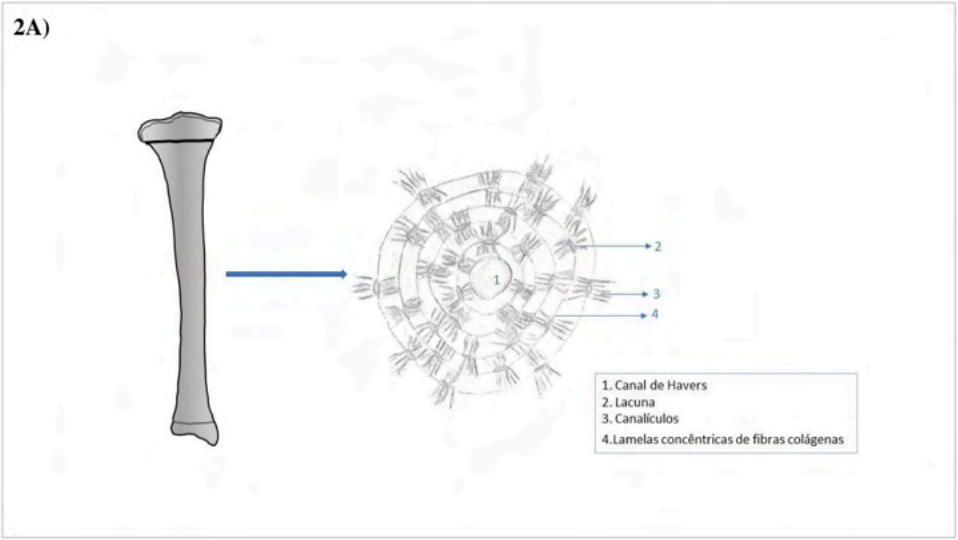
O trabalho em tela apresenta resultados parciais do Livro de Histologia para Colorir, os quais incluem: a elaboração de mapas mentais, desenhos de lâminas histológicas com suas respectivas legendas, produção textual explicativa sobre o conteúdo abordado referente a dois assuntos da Histologia Humana que fazem parte da grade curricular do Ensino Básico e por fim curiosidades sobre os temas abordados, consideradas relevantes para a sociedade atual (**Figuras 1 e 2**). A substituição da nuvem de palavras por mapas mentais, teve como principal objetivo facilitar a memorização do conteúdo abordado já que trata-se de uma representação esquemática repleta de símbolos, cores e setas dispostas de forma a organizar o conteúdo, o que contribui para aumentar a eficácia da aprendizagem dos alunos (**Figuras 1A e 2A**). Da mesma forma, a presença de esquemas e desenhos para colorir proporcionam maior interação entre aluno e conteúdo, tornando-o uma ferramenta complementar no processo de aprendizagem, já que pode ser considerado uma alternativa de diversificação de metodologia aplicada em sala de aula, o que segundo Ruppenthal et al. (2011) de estimular o aluno a participar de forma mais dinâmica e assim possibilitar a potencialização da aprendizagem (**Figuras 1B e 2B**). As curiosidades apresentadas num formato lúdico ao final de cada tema abordado é uma tentativa de despertar o interesse para assuntos complementares que fazem parte do cotidiano dos alunos (**Figuras 1A e 2A**).

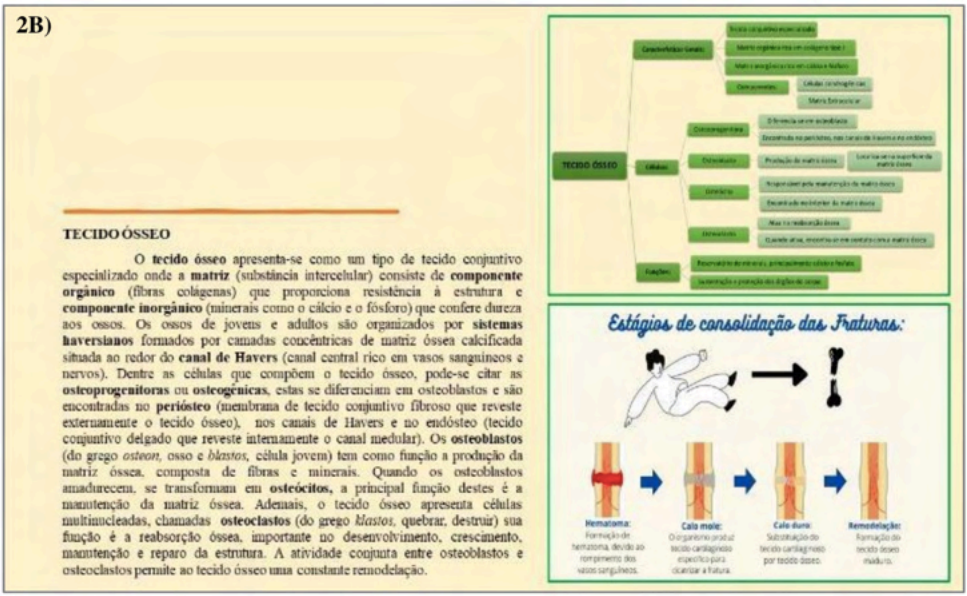
De um modo geral os elementos que compõem o Livro de Histologia para Colorir, foram escolhidos de forma a possibilitar a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel, onde as informações são oferecidas de maneira simbólica, que possam interagir de forma substantiva com o conhecimento prévio do aluno.

Legenda: **A)** Texto explicativo, mapa mental e curiosidade sobre o tema Tecido Cartilaginoso (cartilagem hialina); **B)** Esquemas para colorir elaborados através de ferramentas do PowerPoint e desenhos à mão baseados em lâminas histológicas sobre o tema Tecido Cartilaginoso (cartilagem hialina).

Figura 1 – Prancha que irá compor o Livro de Histologia para Colorir referente ao tema: Tecido Cartilaginoso (cartilagem hialina).

Fonte: https://bvsms.saude.gov.br/fibrose-cistica/





Legenda: **A)** Texto explicativo, mapa mental e curiosidade sobre o tema Tecido Ósseo (osso compacto) e **B)** Esquemas para colorir elaborados através de ferramentas do PowerPoint e desenhos à mão baseados em lâminas histológicas sobre o tema Tecido Ósseo (osso compacto).

Figura 2 – Prancha que irá compor o Livro de Histologia para Colorir referente ao tema Tecido Ósseo (estrutura do osso compacto).

Fonte: https://medicinaortopedica.com/2021/03/23/consolidaçao-ossea/ e os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, almeja-se num futuro muito próximo a conclusão do Livro de Histologia para Colorir com a expectativa de que seja de fato

utilizado como material de apoio didático nas escolas. A inserção de mapas mentais sobre os temas trabalhados e a apresentação de curiosidades relacionadas aos textos explicativos, num formato mais lúdico, visam facilitar o processo de aprendizagem por representarem uma tentativa de aproximação entre os conteúdos programáticos da grade curricular do ensino de Biologia e Ciências e o cotidiano do aluno. Os desenhos à mão disponíveis para serem coloridos, realizados a partir de lâminas histológicas utilizadas nas aulas práticas de Histologia ministradas para os cursos de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual de Ponta (Ponta Grossa – PR), são representações simplificadas das características típicas de cada tecido ou órgão, adaptadas para a utilização no Ensino Básico. Os esquemas realizados através de ferramentas do PowerPoint, possibilitam ao aluno uma visão completa e sequencial sobre o assunto abordado, iniciando-se com as características macroscópicas até atingir os níveis microscópicos, tudo sendo descoberto com o simples ato de colorir os esquemas/desenhos. Por fim, espera-se que este material didático alternativo traga bons resultados para a construção do conhecimento dos discentes e ao mesmo tempo seja um grande aliado dos professores de Ciências e Biologia durante a realização de suas aulas.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M. e MARTHO, G. Biologia Moderna. https://pnld2018.moderna.com.br/-/biologia-mOrigemLista=1&disciplina=Biologia.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA**. Ponta Grossa, PR, 2009.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand – Pr**. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS, 2001.

LOPES, S. e ROSSO, S. Bio. https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/bio-volume-1- saraiva/

MARASINI, A. B. **A atualização de recursos didático-pedagógicos no ensino de biologia.** 2010. 28f.Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, 2010.

NICOLA, J. A. PANIZ, C.M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **Infor, Inov. Form. Rev. NeaD-UNESP**, São Paulo, v.2, n.1, p.355-381. 2016.

SILVA, M. A. F; SOARES, I. R; ALVES, F. C; SANTOS, M. N. B. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. **VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, Palmas – TO, 2012.

RUPPENTHAL, R.; SANTOS, T. L.; PRATI, T. V. A utilização de mídias e TICs nas aulas de Biologia: como explorá-las. **Cadermos de Aplicação**. Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez 2011.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana De Pedagogia da UEM**: “Infância e Praticas Educativas”, Arqu. Mudi. V.11, n.2, p.110-114, Maringá, 2007.

THEODORO, F. C. M.; COSTA, J. B. S.; ALMEIDA, L. M. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)** Macapá, v.5, n.1, p.127-139, 2015.

CAPÍTULO 19

HISTÓRIA DA TEORIA DAS CORES: UMA LEITURA FILOSÓFICA, ARTÍSTICA E FÍSICA

Data de aceite: 01/09/2022

Romero de Albuquerque Maranhão
Pós-Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP

RESUMO: A Teoria das Cores consiste em estudos, observações e experimentos relacionados com a associação entre a luz e sua natureza. Desta forma, o objetivo deste trabalho é desnudar a Teoria das Cores numa leitura interdisciplinar, tendo como método a abordagem histórica. Numa perspectiva lógica, fica implícito que a Teoria das Cores é um conceito construído por filósofos, matemáticos, artistas e físicos, pois trata de como o ser humano percebe a radiação eletromagnética, não sendo, portanto, um conceito exclusivo da física. Numa leitura filosófica e artística, depreende-se que a cor é uma informação visual, gerada por um estímulo, que é percebida pelos nossos olhos e interpretada pelo nosso cérebro, podendo estar relacionada a um sentimento, a um acontecimento, e capaz de despertar emoções.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinar, Percepção, Óptica, Luz e Arte.

INTRODUÇÃO

O estudo da teoria das cores é instigante. A Teoria das Cores trabalha principalmente a relação entre cor e luz, ou seja, determina que a cor é uma propriedade da luz e não dos próprios objetos. Então, as cores seriam sensações produzidas pelos nossos olhos e não algo que "existe", de maneira concreta.

As cores fazem parte das nossas experiências e dos nossos cotidianos diuturnamente. Fazenda (1995, p.3), ressalta que: "*Em um país tropical e colorido a quase absoluta ausência de literatura sobre a cor e sua aplicação é contraditória e lamentável*".

Com a evolução da história, a cor deixou de ser considerada como algo visual pouco influenciável, sendo atualmente um elemento determinante (CLAY, 2009). Para além dos seus efeitos fisiológicos e psicológicos, a cor tem ainda uma relevante interligação com a cultura e tradição, simbologia, literatura e filosofia (FEISNER & REED, 2013).

Este artigo busca responder as seguintes questões: Será que as cores pertencem aos filósofos e foram apropriadas pelos artistas? Filósofos, matemáticos, artistas e físicos produzem teorias sobre as cores? Quem foi que disse que as cores são apenas radiações eletromagnéticas?

Desta forma, o objetivo do trabalho é desnudar a teoria das cores numa leitura interdisciplinar. A pesquisa pretende revelar visões interdisciplinares da cor mostrando sua mobilidade conceitual. O movimento interdisciplinar evidencia-se através da análise da palavra presente no pensamento de filósofos, matemáticos, artistas e físicos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa proposta, foram consultadas fontes provenientes de referências tradicionais em história da ciência, e também teses, artigos e livros que relacionassem a teoria da cor na perspectiva dos filósofos, artistas e físicos.

A abordagem utilizada é a histórica que nos possibilita reconhecer a ciência como atividade humana que implica em construção, com componentes sociais, políticos e econômicos. Cria oportunidades de se refletir sobre o processo de criação, além de nos ajudar a ver que as teorias cientificas são pontos de vista enfocados por uma metodologia própria e rigorosa, mas não constituem soluções ou verdades absolutas. Ajuda-nos, também, a entender a relação dinâmica entre ciência e arte, e como os avanços de uma levam à evolução da outra (CASTRO, 1992).

Desta forma, o uso da História e da Filosofia da Ciência auxilia tanto na construção de conceitos quanto na construção de uma metodologia que é própria do conhecimento científico, pois resgatam a ciência enquanto objeto de construção (CASTRO, 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cor foi interpretada por inúmeros filósofos gregos na Antiguidade, dos quais se podem destacar como primeiras contribuições as de Empédocles[1] (492 - 431 a. C.), Demócrito[2] (460 - 370 a.C.) e Platão[3] (428 - 347 a.C.). Empédocles concluiu que a cor seria uma percepção do olho do observador e que por sua vez esta não seria uma propriedade do objeto (FEISNER, 2006).

Entre os primeiros registros de espaços de cores, pode-se destacar o trabalho de Pitágoras (570 - 500 a.C.), que criou um espaço de cores semicircular relacionando as notas da escala musical de tons e meio tons aos planetas que, por sua vez, eram representados por determinadas cores (figura 1) (FISHER, 2020).

1 - Filósofo e pensador pré-socrático grego. É conhecido por ser o criador da teoria cosmogênica dos quatro elementos clássicos que influenciou o pensamento ocidental até meados do século XVIII.
2 - Filósofo grego do período pré-socrático e agrupado na escola atomista. Julgava que todos os elementos do universo eram compostos de átomos.
3 - Filósofo e matemático grego da antiguidade, considerado um dos principais pensadores da história da filosofia.

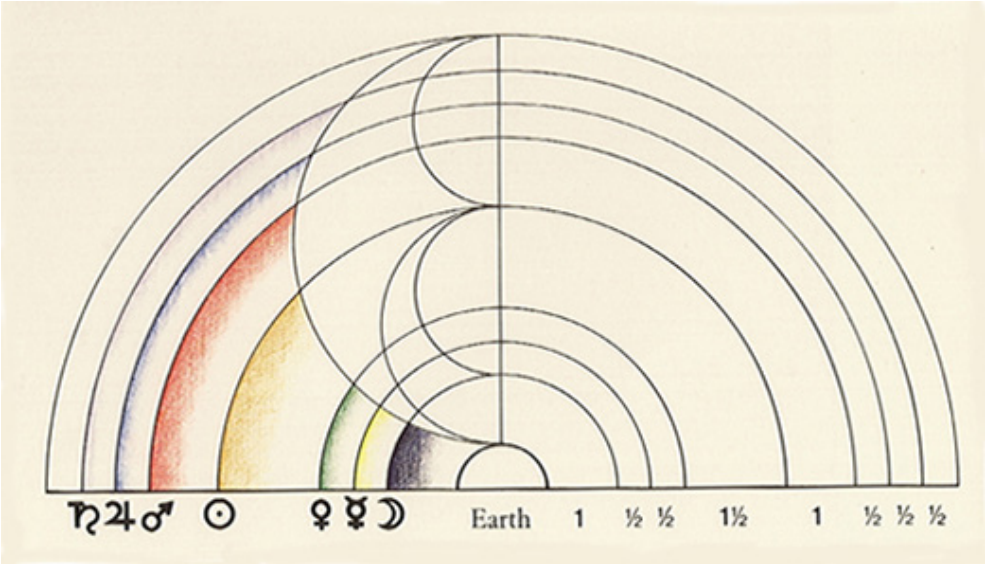


Figura 1: Espaço de cores idealizado por Pitágoras.

https://www.colorsystem.com/?page_id=31

Todavia, a mais antiga teoria sobre cores de que se tem conhecimento é do filósofo grego Aristóteles[4] (384 a.C. - 322 a.C.). Aristóteles concluiu em sua obra On Sense and the Sensible (figura 2), que as cores existiam na forma de raios enviados por Deus e eram uma propriedade dos objetos. Assim como a textura, o material, a forma e o peso.

4 - Filósofo grego durante o período clássico na Grécia antiga. Para ele a física era a chave da natureza das coisas, não apenas da forma como se comportavam no presente, mas também no que potencialmente viriam a transformar-se. Quanto à constituição das coisas defendia a teoria dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar. Os corpos celestes, com exceção da terra, eram constituídos por um quinto elemento puro e incorruptível. O universo é concebido de forma hierarquizada, tendo no centro a terra, girando à sua volta todos os corpos celestes.

Figura 2: Texto grego do livro *On Sense and the Sensible*.

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Sense_and_Sensibilia_(Aristotle)

Para Aristóteles, as cores mais simples seriam aquelas dos elementos: terra, ar, fogo e água. Sua visão era baseada na sua concepção de cor, na observação de que a luz do sol, ao atravessar ou refletir em um objeto, tem sua intensidade reduzida, escurece. Através desse processo a cor seria produzida, ou seja, a cor seria derivada de uma transição do claro para o escuro, ou ainda, de outra forma, Aristóteles as via como uma mistura, uma composição, uma sobreposição de preto e branco. Defendia a origem das cores a partir do enfraquecimento da luz branca, ou seja, a cor seria derivada de uma transição do claro para o escuro (CALANDRINE, 2018).

Aristóteles, também, explica na sua obra, *De Coloribus*, a composição das cores e a sua relação, e que todas as cores proveem da combinação da luz e da sua falta, em vários graus. Acreditava que, misturando a cor preta e a branca com as cores amarela, vermelha, violeta, verde e azul ou cinzenta (incluídas na sua identificação das cores, agrupadas numa escala de sete tonalidades), conseguiria obter todas as cores.

No início do século XVI, Leonardo Da Vinci[5] (1452-1519) defendeu que a cor branca e a cor preta eram cores, e destacou-as como cores primárias juntamente com a amarela, verde, azul e vermelha. Ordenou ainda as cores mediante a sua importância, considerando

5 - Pintor italiano que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico durante o Renascimento.

a branca a mais simples, em seguida a amarela (terra), a verde (água), a azul (ar), a vermelha (fogo) e por último a preta, representando a escuridão total.

Leonardo da Vinci reuniu anotações para dois livros distintos e seus estudos foram posteriormente reunidos num só livro intitulado *Tratado da pintura e da paisagem*[6]. Ele viria a opor-se a Aristóteles ao afirmar que a cor não era uma propriedade dos objetos, mas da luz. Havia uma concordância ao afirmar que todas as outras cores poderiam formar-se a partir do vermelho, verde, azul e amarelo. Afirma, ainda, que o branco e o preto não são cores, mas extremos da luz e que são fundamentais para o pintor enquanto representação da luz e da escuridão nas suas obras. Da Vinci foi o primeiro a observar que a sombra pode ser colorida, pesquisar a visão estereoscópica e propor um fotômetro.

Apesar da contribuição de Leonardo da Vinci, a teoria da cor, as ideias de Aristóteles não foram contestadas até a Renascença quando um diagrama de cores (figura 3) foi desenvolvido por Franciscus Aguilonius[7] (1567 - 1617). O trabalho de Aguilonius, publicado no livro *Opticorum Libri Sex philosophis juxta ac mathematicis utiles,* foi uma síntese de escritos clássicos e modernos sobre óptica; no entanto, também continha a primeira discussão do processo estereográfico, uma das primeiras apresentações do sistema de cores vermelho-amarelo-azul, uma teoria original da visão binocular e a primeira descrição publicada do horóptero[8].

6 - O Tratado de Pintura, publicado em Paris no ano de 1751, é uma das mais famosas coleções de escritos e desenhos de Leonardo, onde ele discorre sobre assuntos técnicos e estéticos, além dos fundamentos de desenho e pintura. Com mais de 50 ilustrações, este segundo volume do Tratado de Pintura examina a representação da natureza em tópicos, exatamente como nas instruções originais do mestre renascentista. Leonardo explica a mistura das cores, o tipo de papel a ser utilizado para estudos, a incidência da luz em paisagens, como representar o reflexo de objetos na água, a cor das sombras das figuras, a perspectiva aérea, as diferenças entre os corpos das crianças e dos adultos, o estudo dos movimentos do corpo humano.

7 - Nasceu em Bruxelas, estudou Literatura e Filosofia nas faculdades de Douai e Paris antes de se tornar um jesuíta em 1586. Concluiu o curso de Filosofia (1587-1589) e ensinou literatura em Douai, antes de cursar Teologia em Salamanca, Espanha (1592-1596). Foi ordenado sacerdote em Ypres em 1596. Ensinou teologia na Antuérpia, onde foi reitor. Seu livro *Opticorum Libri Sex philosophis juxta ac mathematicis utiles* (Seis Livros da Óptica, úteis para filósofos e matemáticos) foi publicado em 1613, na Antuérpia.

8 - Nos estudos da visão binocular, o horóptero é o local dos pontos no espaço que têm a mesma disparidade que a fixação. Teoricamente, isso pode ser definido como os pontos no espaço que se projetam em pontos correspondentes nas duas retinas, ou seja, em pontos anatomicamente idênticos.

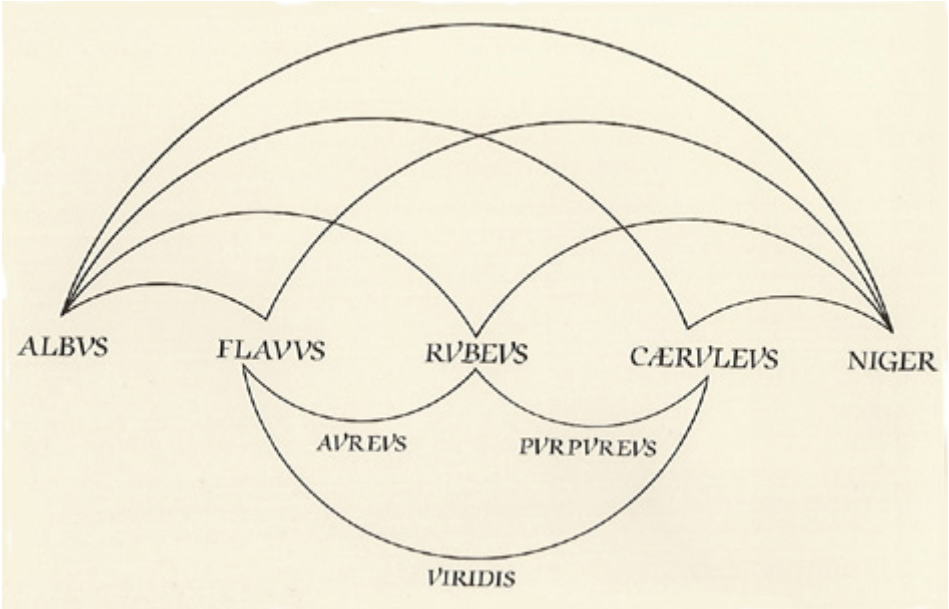


Figura 3: Diagrama de cores formulado por Franciscus Aguilonius.

Fonte: http://www.huevaluechroma.com/062.php

No século XVII, em 1604, Johannes Kepler[9] (1571 - 1630) defendeu a ideia de que não existe diferenciação entre cores verdadeiras e aparentes, e de que todas as cores, com exceção da branca e preta, eram transparentes, sendo esta ideia corroborada por René Descartes[10] (1596 – 1650), em 1637. Mas a mais antiga representação, daquilo que se pode chamar um sistema de ordenação de cores, é de autoria do astrônomo Sigfrid Aronus Forsius[11] (1560–1624), que, no ano de 1611, publica a sua obra *Physica* onde desenha dois esquemas em forma de círculo (figura 4) (FEISNER, 2006).

9 - Foi um astrônomo, astrólogo e matemático alemão. Considerado figura-chave da revolução científica do século XVII, formulou as três leis fundamentais da mecânica celeste, denominadas por Leis de Kepler, tendo estas sido codificadas por astrônomos posteriores com base nas suas obras *Astronomia Nova*, *Harmonices Mundi*, e *Epítome da Astronomia de Copérnico*. Essas obras também forneceram uma das bases para a teoria da gravitação universal de Isaac Newton.
10 - Foi um filósofo, físico e matemático francês. Notabilizou-se, sobretudo, por seu trabalho revolucionário na filosofia e na ciência, mas também obteve reconhecimento matemático por sugerir a fusão da álgebra com a geometria - fato que gerou a geometria analítica e o sistema de coordenadas.
11 - Astrônomo, sacerdote e filósofo finlandês.

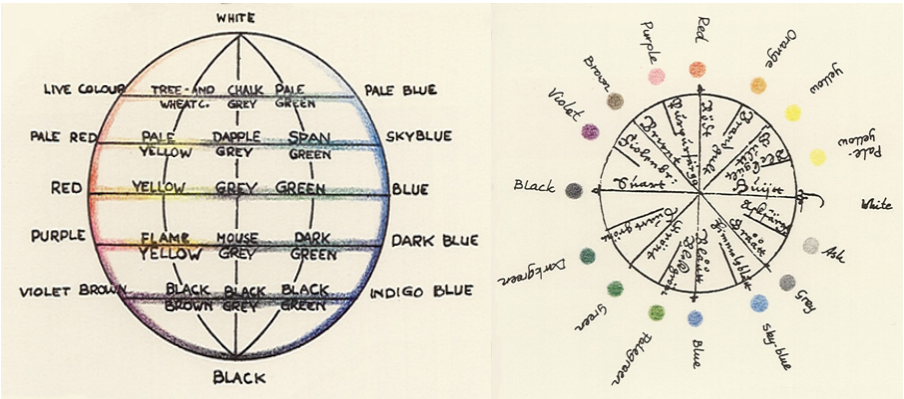


Figura 4: Esfera cromática de Sigfridus Aronus Forsius

Fonte: https://www.colorsystem.com/?page_id=91

No entanto, Forsius não conseguiu coordenar tons e valores e seu texto permaneceu esquecido na *Royal Library* em Estocolmo até a metade do século XX, passando a ser mais conhecido somente a partir de sua apresentação no Congresso da "*International Colour Association*" de 1969.

Em 1646, o alemão Athanasius Kircher[12] (1602 - 1680) escreveu um livro dedicado às cores, intitulado *d'Ars magna lucisetumbræ* ("A grande arte de luz e sombra"). Esta publicação contém uma representação lógica de cores (figura 5), em mesclas simbolizadas pelos arcos. Para Kircher, cor é produto genuíno de luz e sombra. A cor é uma "luz à sombra". Tudo o que é visível é devido a uma luz ensombreada ou a uma sombra iluminada.

O médico inglês Francis Glisson (1597-1677) apresentou, em 1677, um trabalho sólido baseado nas primárias vermelho, amarelo e azul da mistura de cores, em uma escala de cinzas composta por 23 etapas entre o branco e o preto. Juntamente com Forsius, Glisson também é considerado um precursor dos sistemas de cores (GAGE, 2001).

12 - Foi um jesuíta, matemático, físico, e inventor alemão. Estudou as ciências da alquimia, astrologia e horoscopia, que ainda estavam em voga em seu tempo. Construiu um aparelho para projetar imagens, conhecido como lanterna mágica (1646) e relacionou peste bubônica com putrefação.

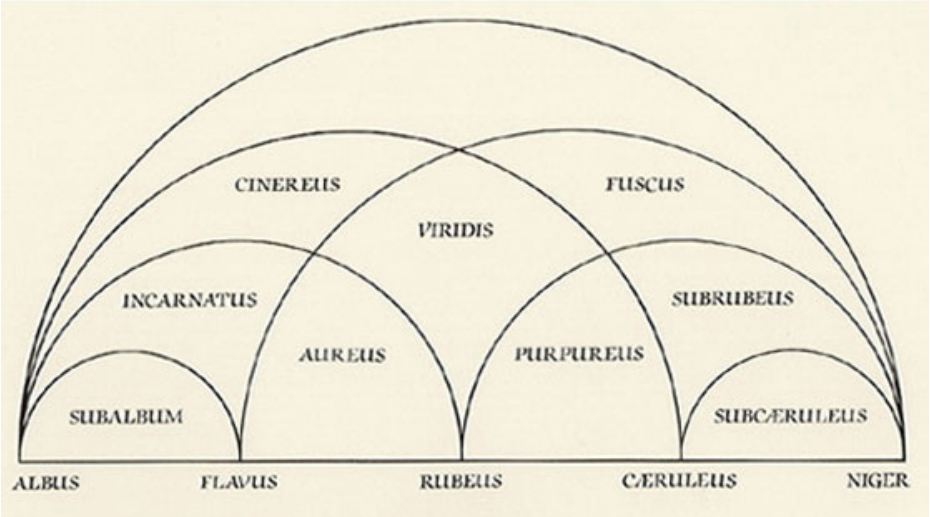


Figura 5: Representação lógica de Kircher.

Fonte: https://www.colorsystem.com/?page_id=669

Já Isaac Newton[13] (1642-1727) acreditava na teoria corpuscular da luz tendo grandes desavenças com Christian Huygens[14] (1629-1695) que acreditava na teoria ondulatória. Posteriormente, provou-se que a teoria de Newton não explicava satisfatoriamente o fenômeno da cor. Mas a sua teoria teve mais aceitação devido ao seu grande reconhecimento pela gravitação.

Apesar disso, Newton fez importantes experiências sobre a decomposição da luz com prismas e acreditou que as cores eram devidas ao tamanho da partícula de luz. Descobriu também, através de experimentos com prismas, que a luz poderia ser dividida, produzindo as cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta). A partir dessas sete cores, ele acabou por criar seu próprio sistema cromático para melhor entendimento sobre as cores e a luz (CELESTINO, 1996).

Newton, em seu primeiro livro, *Opticks* de 1704, optou pelo esquema circular (figura 6) como forma mais adequada de organização para mostrar as relações entre as cores opostas e entre as tonalidades vizinhas. Nele dispôs sete cores conforme a proporção e a ordem em que aparecem no espectro e destinou duas partes ao azul (CELESTINO, 1996).

Não obstante a grande maturidade na elaboração deste espaço, Newton incorporou uma analogia com a escala musical e não se preocupou com uma maior elaboração sistemática das cores. Em seu espaço não puderam ser representadas as gamas de púrpuras que são compostas pela mistura das cores das duas pontas da refração do

13 - Físico, astrônomo e matemático inglês. Seus trabalhos sobre a formulação das três leis do movimento levou à lei da gravitação universal, a composição da luz branca conduziram à moderna física óptica.

14 - Foi um matemático, físico e astrônomo holandês que patenteou o primeiro relógio de pêndulo (1656), produziu potentes lentes capazes de detectar uma das luas de Saturno e desenvolveu trabalhos relacionados à teoria ondulatória da luz.

prisma, mas Newton deixou por escrito uma referência a essa limitação (PARAMEI, 2004).

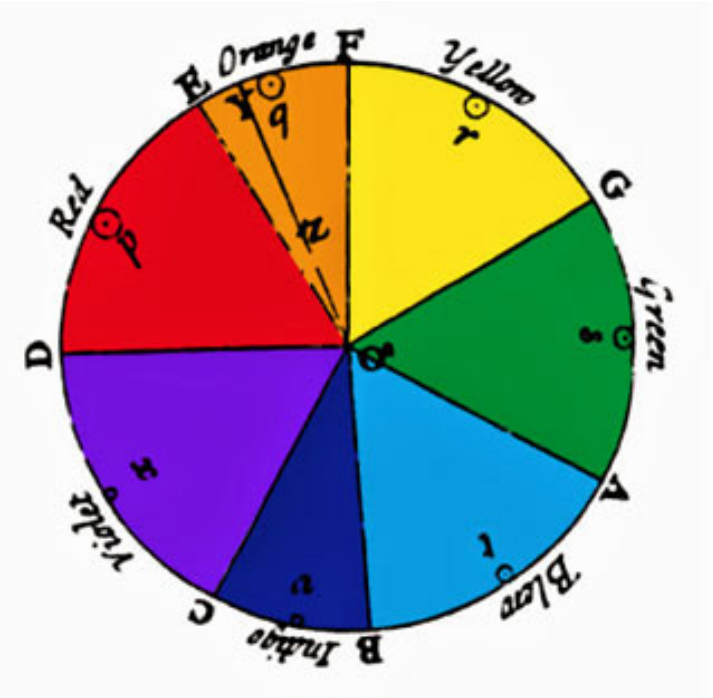


Figura 6: Esquema circular de cores formulado por Isaac Newton.

Fonte: https://clubedodesign.com/2018/cor-1-teoria-da-cor/

Em 1708, no suplemento anônimo de uma edição do *Traité de laPeinture em migniature* encontrado em Haia, foi publicado um círculo cromático (figura 7) executado em giz pastel, atribuído ao pintor francês Claude Boutet[15]. Interessado na prática pictórica, Boutet dividiu o espaço do vermelho (e não o do azul como fizera Newton) em duas partes: o amarelado *rouge de feu* e o azulado *cramoisi*. Boutet acreditava que o vermelho puro era obtido com a mescla destas duas cores.

15 - Pintor francês dos séculos XVII e XVIII. Não há registros quanto ao nascimento e falecimento do artista.

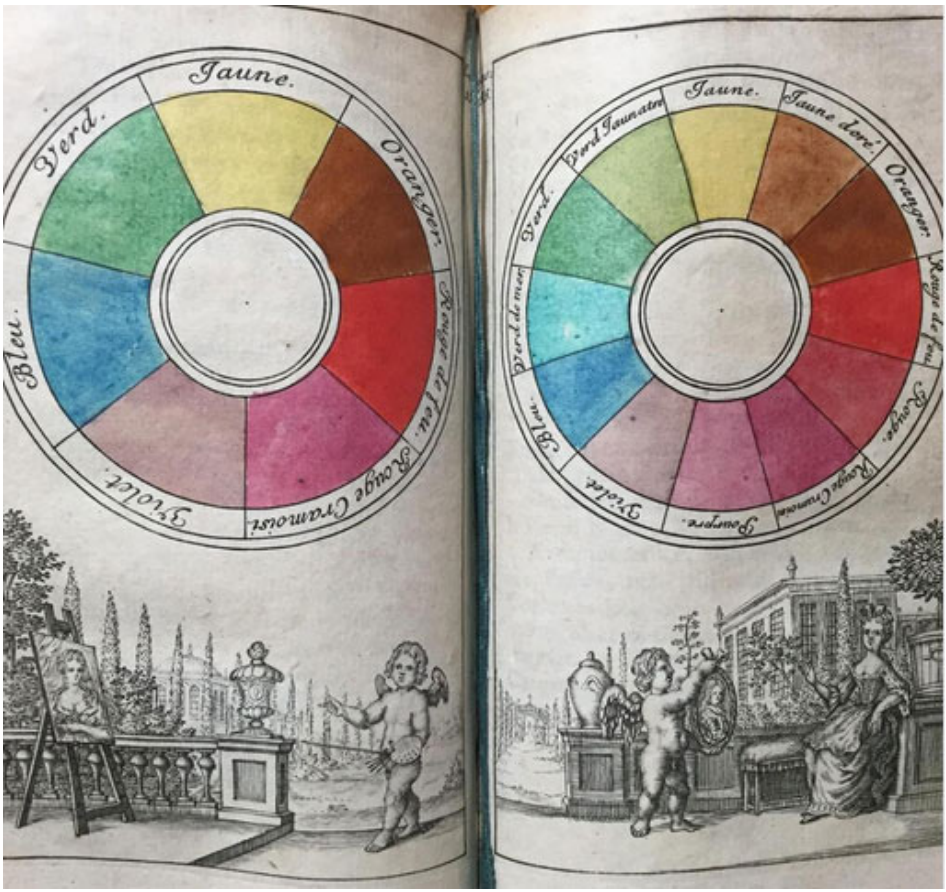


Figura 7: Círculo em giz pastel de Claude Boutet.

Fonte: https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Claude_Boutet

Ainda no século XVIII, um pintor e gravador alemão chamado Jacob Christoph Le Blon (1667 – 1741) testou diversos pigmentos até chegar aos três básicos para impressão: o vermelho, verde e azul. Ele utilizou o método *Mezzotint*[16] para gravar três ou quatro placas de metal (uma para cada cor de tinta) e sobrepor as impressões obtendo uma ampla gama de cores. Seus métodos ajudaram a formar a base para a impressão a cores moderna.

Em 1776, o gravador e entomólogo inglês Moses Harris (1730 – 1786) criou o sistema circular (*Prismatic Colours* – figura 8), um dos primeiros totalmente simétrico, que demonstra como as outras cores podem ser criadas a partir de vermelho, amarelo e azul. Ele explicou como três cores podem ser misturadas, tingidas e sombreadas para criar 660 cores "materialmente, ou pela arte do pintor". Harris tentou vincular sua criação as ideias

16 - É um processo de gravura da família intaglio, tecnicamente um método de ponto seco. Foi o primeiro método tonal a ser usado, permitindo que se produzam meias-tons sem usar técnicas baseadas em linha ou ponto, como incubação, cruzamento ou stipple. Mezzotint consegue a tonalidade ao enxugar a placa com milhares de pequenos pontos feitos por uma ferramenta de metal com dentes pequenos, chamado "rocker". Na impressão, os pequenos poços na placa mantêm a tinta quando a face da placa é limpa. Um alto nível de qualidade e riqueza na impressão pode ser alcançado.

postuladas por Isaac Newton, fazendo referência às cores “vistas no arco-íris refratadas pelo prisma”.

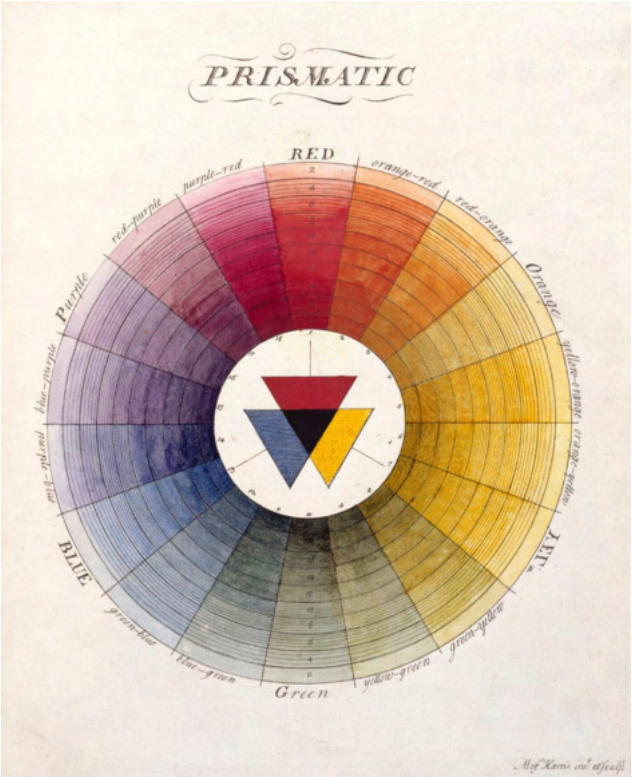


Figura 8: *Prismatic Colours* de Moses Harris.

Fonte: https://shop.royalacademy.org.uk/gc-prismatic-moses-harris

De acordo com Harris, as cores vermelha, amarela e azul ficam no centro da roda de cores, rodeadas por variações das cores laranja, verde e roxo. Em sua tentativa de lidar com o preto e branco, sugeriu que a mistura de cores opostas cria “uma cor suja e sem sentido”, e afirmou que a mistura de vermelho, azul e amarelo criam o preto. Em referência ao branco, Harris sugeriu que tal cor representava uma “total privação ou ausência de cor”. Além disso, inferiu que sua roda de cores Prismática refletia as cores mostradas no prisma, enquanto as cores retratadas na roda de cores admitem todas as cores na natureza, não encontradas na parte prismática.

Interessado na resposta humana à cor, em 1793 o poeta, teatrólogo e escritor Johann Wolfgang Goethe (1749 – 1832), compôs um modelo de círculo cromático com seis cores prismáticas que denominou cores absolutas: vermelho (sempre no alto), alaranjado, amarelo (à esquerda), verde, azul (à direita) e violeta. Em 1799, com a colaboração de Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759 – 1805), criou outro círculo no qual associou

as cores aos estados emocionais (fleumáticos, coléricos, melancólicos, sanguíneos), profissões e qualidades dos homens, que constam da seção “o efeito sensível-moral da cor” da sua *Doutrina das cores.* Posteriormente, em 1807, Goethe propôs um novo diagrama, desta vez,” *dos poderes da alma*” relacionando as cores a: belo, fantasia, supérfluo, comum, sensualidade, útil, entendimento, bom, nobre e razão (figura 9).

Thomas Young (1773-1829), em 1801, apresentou o artigo “Teoria Sobre Luz e Cores” na *Royal Society* de Londres e publicado em 1802 nas *Philosophical Transactions*. Por intermédio de seus experimentos com superposição de luzes, provou que todas as cores do espectro visível podiam ser representadas como uma soma de três cores primárias. Ele concluiu que isto era consequência, não das características do raio luminoso, mas, da composição do sistema visual humano. Ele pressupôs que o raio luminoso era transportado para o cérebro através de três diferentes tipos de nervos, que transportavam, respectivamente, o vermelho, o verde e o azul-violeta (MOURA *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2018)

O cientista alemão Hermann von Helmholtz (1821-1894), mais conhecido por restabelecer e esclarecer a teoria tricromática proposta por Thomas Young em 1801, compôs um espaço de cores, considerado o primeiro diagrama de cromaticidade **(**sistema de medição de cor). Helmholtz propôs que o olho continha apenas três tipos de receptores de cor, que respondiam mais fortemente aos comprimentos de onda vermelho (R), verde (G) e azul-violeta (B). Ele deduziu, ainda, que cada tipo de receptor deveria possuir grande sensibilidade à incidência luminosa, porém, com diferentes pontos máximos.

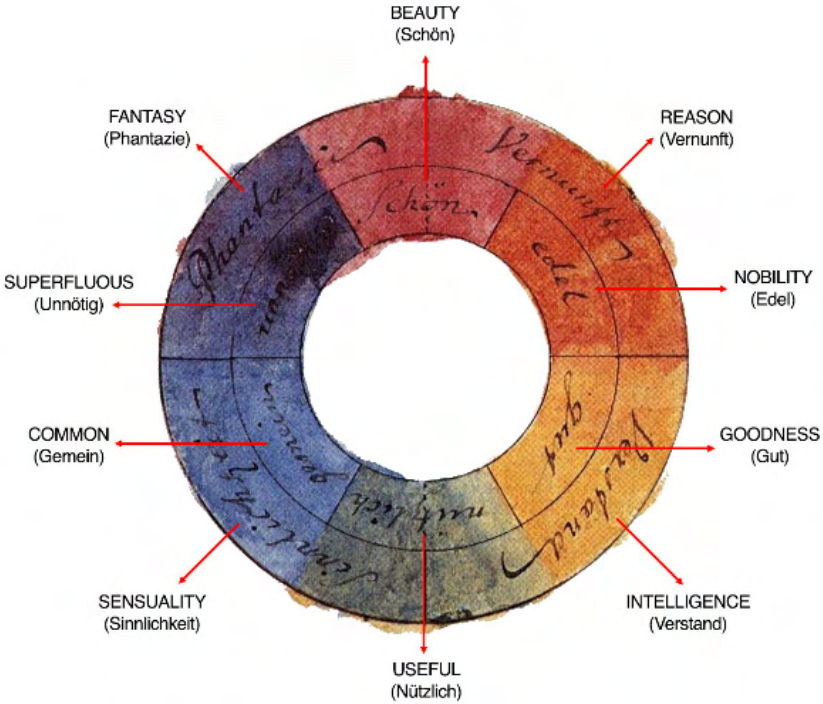


Figura 9: Círculo de cores associado aos “poderes da alma”.

Fonte: https://designculture.com.br/cores-falam

Em 1830, Jean François Léonor Mérimée (1757 – 1836), escritor, pintor e químico francês, especializado em pigmentos coloridos na pintura e na arte decorativa, ligou diametralmente as cores opostas, apontadas por Harris, e introduziu escalas entre as complementares e publicou seus resultados no “*De la peinture à l’huile: ou, Des procédés matériels Employés dans ce genre de peinture, depuis Hubert et Jean Van-Eyck jusqu’à nos jours”*. A maior parte deste livro foi dedicada à análise de pigmentos, vernizes, materiais e preservação de pinturas, Contudo, Mérimée dedicou uma parte à teoria da cor e neste capítulo, referiu-se a três cores simples (amarelo, vermelho e azul) e que estas podem, por meio da mistura, produzir uma grande gama de nuances de cores. Unidas em pares, essas três cores primitivas dão origem a três outras cores tão distintas e brilhantes quanto seus originais; assim, amarelo misturado com vermelho, dá laranja; vermelho e azul, violeta; e o verde é obtido pela mistura de azul e amarelo.

O químico francês Michel Eugène Chevreul (1786 - 1889), em 1839, publicou um livro ilustrado, com o título de *“De La Loi Du Contraste Simultané des Couleurs et de Ses Applications”,* no qual apresenta em forma de “leis” o resultado de seus estudos iniciados em 1824 quando Luiz XVIII o nomeou diretor de tinturas da Manufatura Real de Tapeçaria Gobelins, de Beauvais e da Savonnerie, que enfrentava dificuldades com a falta

de luminosidade dos fios tingidos. Chevreul identificou que a causa do problema não era a má qualidade dos corantes como se supunha, mas o efeito subjetivo da mescla ótica: a influência mútua das diferentes tonalidades dos fios justapostos nas tramas dos tecidos produzia uma sensação acinzentada quando as cores eram complementares ou quase complementares.

James Clerck Maxwell (1831-1879) físico e matemático escocês, em 1872, representou, pela primeira vez, um espaço bidimensional de cores baseado em parâmetros psicofísicos. Maxwell produziu um gráfico triangular de cores, assim como já havia feito Goethe. Nele misturou vermelho, verde e azul, localizadas nos vértices, para compor as cores internas. Definiu as três variáveis da cor: matiz, saturação e luminosidade, denominadas dimensões da cor. A partir de então, as figuras planas se tornaram insatisfatórias para a organização das cores por não comportarem as suas 03 dimensões.

Registra-se, também, que o físico americano Nicolas Ogden Rood (1831-1902), realizou estudos científicos e artísticos sobre as cores. Em 1879, publicou "*Modern Chromatics, with Applications to Art and Industry*", livro em que coloca as idéias de Helmholtz ao alcance dos artistas. Em seu sistema cromático, Rood apresenta os círculos concentrados pela primeira vez com base nas três cores aditivas primárias (vermelho, verde e azul).

No início do século XX o artista e professor americano Albert Henry Munsell (1858-1918) desenvolveu o primeiro sistema de ordem de cor aceito internacionalmente para descrever cores de modo preciso e conveniente, além de auxiliar no ensino de cor. O intuito de Munsell era construir um esquema que permitisse classificar as cores da natureza para poder reproduzi-las com mais precisão em suas pinturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma-se, tanto na acadêmica, quanto fora dos bancos escolares, que a Teoria das Cores é um fenômeno físico relacionado a existência da luz, ou seja, se a luz não existisse, não existiriam cores. Todavia, é uma teoria pautada em estudos, observações e experiências realizadas ao longo dos séculos, associando-se a luz e a natureza das cores. Portanto, um conceito construído por filósofos, matemáticos, artistas, químicos e físicos, pois trata de como o ser humano percebe a radiação eletromagnética.

Numa leitura filosófica e artística, depreende-se que a cor é uma informação visual, gerada por um estímulo, que é percebida pelos nossos olhos e interpretada pelo nosso cérebro, podendo estar relacionada a um sentimento, a um acontecimento, e capaz de despertar emoções.

Sugere-se a continuação da pesquisa até os dias atuais para que seja possível compreender a evolução da Teoria das Cores e sua importância para outras áreas, por exemplo, psicologia, administração, *marketing*, comunicação, medicina e etc., pois a

cor pode criar ilusões, influenciar diretamente o espaço e criar efeitos diversos, como monotonia ou movimento e, com isso, diminuir ou aumentar a capacidade de percepção, de concentração e de atenção.

REFERÊNCIAS

CALANDRINI, L. C. L. **As cores na arte: uma experiência cromática**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/ 7049/1/LCalandrini.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CASTRO, R. Dois exemplos do uso da história da ciência no curso de física de segundo grau: análise e reflexões. **Em Aberto**, v. 11, n. 55, 1992.

CLAY, R. **Beautiful thing: an introduction to design**. Berg Publishers, 2009.

DE LIMA, M. C.; FREITAS, L. D. L. Fresnel-Green-Maxwell: a teoria da birrefringência em três atos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021.

FAZENDA, C. **Cor de Cor**. São Paulo, Editora GB, 1995

FEISNER, E. **Colour: How to use colour in art and design**. King Publishing, 2006.

FISCHER, E. **Colour order systems in art and science**. 2020. Disponível em: https://www.colorsystem.com/?page_id=31. Acesso em: 05 de mar. 2020.

FEISNER, E.; REED, R. **Color Studies**. A&C Black, 2013.

GAGE, J. **Colour and culture: Practice and meaning from antiquity to abstraction**. London: Thames & Hudson. 2001.

MOURA, B. A.; BOSS, S. L. B. Thomas Young e o resgate da teoria ondulatória da luz: Uma tradução comentada de sua Teoria Sobre Luz e Cores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, p. 4203-1-4203-24, 2015.

OLIVEIRA, R. A.; MARTINS, A. F. P.; SILVA, A. P. B. Thomas Young e a teoria ondulatória da luz no início do século XIX: aspectos conceituais e epistemológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, 2018.

PARAMEI, G. Singing the russian blues: An argument for culturally basic color terms. In: **Biennial Conference Cross-Cultural Research**, 7, Workshop “Anthropology of colour: Colour as a phenomenon of culture”, 39, 10-34, 2004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069397104267888. Acesso em: 06 de mar. 2020.

SILVA, C. C. **A teoria das cores de Newton: um estudo crítico do Livro I do Opticks**. 1996. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Fisica “Gleb Wataghin.”, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/277093>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CAPÍTULO 20

O CURRÍCULO E SUA CORRELAÇÃO COM A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 30/06/2022

Thais de Almeida Roela
Faculdade Adventista do Paraná
Ivatuba – PR
http://lattes.cnpq.br/0472988802429119

Rosa Maria Rodrigues Barros
Faculdade Adventista do Paraná
Maringá – PR
http://lattes.cnpq.br/7324973764251017

RESUMO: O presente artigo propõe discutir as relações entre o currículo e a didática na formação dos sujeitos na escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica agregando-se ao texto resultados das discussões realizadas na disciplina "Currículo e Políticas Públicas", no 4º semestre da graduação/licenciatura em Pedagogia no ano de 2021. O texto não pretende concluir as reflexões em torno do currículo e didática, mas objetiva incitar mais discussões sobre essas temáticas, a fim de proporcionar espaços para intercambiamentos de ideias, com vistas a construção de uma docência que de fato cumpra seu papel na formação dos sujeitos.
PALAVRAS-CHAVE: Didática; Currículo; Docência; Escolarização.

THE CURRICULUM AND ITS CORRELATION WITH TEACHING IN THE TRAINING OF PEOPLE

ABSTRACT: This proposed article contests the relationship between curriculum and didactics in the training of people at school. The methodology used was the bibliographic research, adding to the text the results of the discussions held in the discipline "Curriculum and Public Policies", in the 4th semester of the undergraduate/degree in Pedagogy in the year 2021. The text does not intend to conclude the reflections around the curriculum and didactics, but aims to incite more discussions on these themes, in order to provide spaces for the exchange of ideas, with a view to building a teaching that actually fulfills its role in the formation of people.
KEYWORDS: Didactics; Curriculum; Teaching; Schooling.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, fruto das mudanças históricas em amplos aspectos da vida dos sujeitos decorrente da globalização dos avanços das tecnologias digitais, que abrem infinitas possibilidades de compartilhamentos e interações sociais, ainda convive com algo muito persistente, tal inclusão trata-se da vinculação do modelo de homem determinado pelas condições materiais da sociedade em movimento. Tal perspectiva aponta para uma formação de indivíduos ancorada no atendimento das demandas dessa sociedade,

sendo estas demandas decorrentes das necessidades do Mercado.

Ressalte-se que neste mundo capitalista, as grandes corporações estão cada vez mais voltadas em produzir para atender, sem preocupar-se com a demanda do mercado e as condições socioambientais; consequentemente, essa produção implica em cada vez mais consumo e geração de riquezas para a minoria detentora dos meios de produção.

Essa lógica gera a necessidade de um aumento expressivo da qualidade da mão de obra, diga-se de passagem qualificada, segundo as demandas contemporâneas e ao mesmo tempo com baixo custo salarial para o empregador. Acrescente-se que nesta perspectiva, devido a automação tecnológica em diversos setores produtivos, já não há necessidade de um quantitativo enorme de pessoas para o desenvolvimento da produção, e por isso há um crescimento considerável do desemprego devido à falta de qualificação e da redução de mão de obra em detrimento da automação, uma lógica até certo ponto perversa para que este ciclo esteja em andamento.

Dessa forma, esta sociedade capitalista em constante mudança requer uma educação que promova um currículo e práticas que impliquem na modelagem dos sujeitos conforme o que a política e a economia determinam, corroborando para a formação de cidadãos alienados, que buscam cumprir o que lhes é proporcionado, ademais, essa lógica vai naturalizando as condições deixando os sujeitos acomodados em sua passividade.

Essas discussões até aqui intercambiadas apresentam de forma muito clara uma dualidade na educação, segundo a qual torna-se perceptível a constituição de um modelo de escola para uma formação mais ampla para a classe dominante e um outro modelo voltado para uma preparação mais profissional/prática, isto é mais pragmática, para a classe operária.

Diante do exposto, quando analisamos a escola podemos ainda visualizar em determinados aspectos a proeminência de sua função como um transmissor de conteúdos e valores, como reprodutor da sociedade tal e qual. Entretanto, se faz necessário argumentar que a escola se constitui em um espaço de grandes disputas, visto que se de um lado persiste a prática da reprodução, também se confrontam com essa lógica as práticas voltadas para a emancipação dos sujeitos.

Considerando a emancipação dos sujeitos, a resistência à lógica capitalista implica na promoção de um ensino que preza a autonomia, capacidade necessária aos sujeitos no que se refere à resolução e escolhas de suas próprias demandas, incentivando o pensamento crítico e estimulando a convivência uns com os outros.

Segundo o artigo 205 da Constituição Brasileira/1988, a educação se constitui em dever do Estado e um direito de todos, sendo promovida e incentivada pela sociedade, contudo diante de uma sociedade fundamentada no pensamento capitalista, conforme o já exposto, vemos uma diferenciação na educação, ainda que a mesma seja para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa que orientou a construção deste artigo foi bibliográfica, que proporcionou o fundamento das análises sobre a sociedade contemporânea, em seguida a importância dos estudos sobre Didática e finalmente das concepções do currículo, partindo da compreensão do pensamento de teóricos renomados nas áreas em destaque. A finalidade foi compreender as relações entre currículo, didática e sociedade na formação dos sujeitos e suas implicações para a formação dos professores.

Para isso, a pesquisa procurou pautar os estudos em teóricos tais como: Tardif (2014), Libâneo (2012), Alves (2012), Sacristán (2011), Silva (2004), dentre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

Esse artigo não pretende concluir as reflexões em torno do currículo e didática, mas objetiva incitar mais discussões sobre essas temáticas, a fim de propiciar espaços para intercambiamentos de ideias, com vistas à construção de uma docência que de fato cumpra seu papel na formação dos sujeitos.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: DO SÉCULO XX EM DIREÇÃO ÀS DEMANDAS DO SÉCULO XXI

O currículo pode ser compreendido como uma trajetória, um caminho que orienta não somente a difusão do conhecimento e as metodologias para esta finalidade, mas aponta para todas as questões de ordem relacional, social e material que envolvem o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Ademais, está imbricado com o modelo de sociedade, contexto histórico e cultural onde os sujeitos e a escola estão inseridos.

Nesta perspectiva, segundo pontuam Sacristán (2011) e Silva (2004), o currículo é um texto, onde se inter-relacionam não somente os conhecimentos construídos pela Ciência, mas os saberes do senso comum, os saberes populares, os valores, as subjetividades, e os conhecimentos construídos a partir dos intercambiamentos. Ressalte-se que esse conjunto de conhecimentos são produtos culturais socialmente construídos, logo, o currículo também é uma construção sociocultural.

Conforme Sacristán (2011, p.29) apresenta, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.” Tendo em vista esse pensamento, é de suma importância que o professor entenda o objetivo do currículo para sua formação profissional, pois este sendo algo que se constrói, faz com que o educador se aprimore e adquira novos conhecimentos, conforme o contexto que se pede.

Pensar no currículo apenas como o resultado de uma seleção, ainda que notadamente ele abrange um universo muito amplo de conhecimentos, saberes e comportamentos, seria reduzi-lo a um artefato que pode ser construído da forma que melhor coaduna com determinada intencionalidade. Na realidade é o que se presencia ao longo da história do

currículo; intrincados atravessamentos discursivos representativos, em sua maioria, da ideologia hegemônica e suas intencionalidades. Segundo Barros (2021, p.1):

> Seguindo as determinações do mundo capitalista, a escola, segue produzindo ostensivamente mão de obra, porém neste século, principalmente, com o diferencial de formar profissionais polivalentes capazes de assumirem mais de uma função no processo produtivo e tomar decisões, com vistas à manutenção do ritmo da produção, seguindo o modelo toyotista onde todos são responsáveis pelo produto. (BARROS, 2021, p.1)

Considerando que por intermédio do currículo, os sujeitos vão se transformando e construindo a sua identidade, seria possível cristalizar um conceito único para currículo? Ou ainda, seria possível não pensar nos atravessamentos discursivos e nas intencionalidades que se tornam ainda mais desafiadoras para a implementação de um currículo crítico e contextualizado? Um currículo que proporcione um exercício da docência que forme os sujeitos e não deforme. Entenda-se deformar, aqui exposto, no sentido de formatar os sujeitos tirando-lhes a capacidade de refletir e pensar criticamente, de desenvolver uma visão de mundo e desvelar as realidades que coexistem na sociedade contemporânea.

A educação neste período histórico tinha uma visão diferente da que conhecemos hoje, ela estava voltada para o que a economia da época visava, pois, a economia era vista como a base de tudo.

No Século XVII podemos analisar os diferentes papéis da escola na sociedade, como por exemplo, no período da Revolução Industrial, mesmo que tendo uma abordagem trabalhista, por suas características humanistas, a escola também assumiu a função de formar os sujeitos. Isto sendo posto em vigor por conta das teorias críticas da época, estas cunhadas na escola de Frankfurt, que valorizavam não formar apenas trabalhadores, mas sujeitos pensantes.

Em nosso século, podemos observar como a IV Revolução Industrial tem ganhado vez, está fazendo um intercambiamento maior de ideias e inovações, assim, construindo uma geração mais rápida e ativa. Este novo período trará uma diferença completa também em sala de aula, pois será necessário explorar novas oportunidades, novos pensamentos e empregos que ainda não foram inventados, mas que farão parte de nosso futuro.

Deste modo, se faz necessário repensar as relações entre didática e currículo, com vistas a subverter a ordem cristalizada desde o início das revoluções.

DIDÁTICA E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Em uma abordagem contemporânea, a Cultura como campo de estudos abarca tanto os conhecimentos científicos como todas as outras formas de produção de conhecimento, modos de ver e relacionar-se com os outros e com a sociedade.

O currículo nacional, mesmo que se autodenomine inovador, ainda se sustenta de uma abordagem tradicional, que prioriza um rol organizado de conteúdos sem o devido

questionamento, sendo estes denominados de conteúdos mínimos e essenciais para a aprendizagem, como é dito na BNCC/2018. Quando analisamos os aspectos relacionados a estes conteúdos, nos questionamos sobre o porquê destes conteúdos, quem os escolheu e para quem eles são feitos de fato?

Como já dito anteriormente, o Artigo 205 da Constituição Brasileira/1988, promove uma educação para todos, sendo está um direito de todos e dever do Estado, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Dessa forma é direito do aluno estudar, segundo o Artigo 205, e aprender determinadas matérias, taxadas como conteúdos mínimos, segundo a BNCC/2018, porém a qualidade da educação parece estar em terceiro plano nessa correlação entre estudo e o que se deve estudar.

A qualidade da educação e sua importância para toda uma formação dos sujeitos é preponderante, como aponta Tardif (2014, p.121), "se existe realmente uma "arte de ensinar", essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas.". Desta forma podemos compreender que a qualidade da educação se dá, principalmente, pela formação do professor e o seu domínio acadêmico. Esta formação ocorre quando o equilíbrio e o fluxo teoria-prática, pois é através desse relacionamento que se constrói a propriedade na fala do professor e nos seus conteúdos propriamente ditos, no desenvolvimento da docência em sala de aula.

UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Existe uma correlação muito forte entre teoria-prática, nas instâncias do campo da Didática, que conjuntamente convergem para o Currículo, visto que tratam sobre o conhecimento e como este se materializa por intermédio do processo ensino-aprendizagem. Os campos da Didática e Currículo convergem e se aproximam ancorando-se no fato de que o conhecimento escolar não pode ser estudado sem referência às situações em que é ensinado.

Ademais, o processo de produção do conhecimento escolar, a formação de professores e a cultura escolar compreendem instâncias discutidas por estes dois campos de estudos, Currículo e Didática. Se por um lado o Currículo estudará propriamente dito a problemática em que se insere a seleção e organização do conteúdo escolar prescrito e também as inserções do currículo oculto, por outro lado a Didática concentra seus estudos no que tange ao processo de escolarização, transmissão dos conhecimentos escolares, a interação humana no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a perspectiva teórica crítica segundo a qual é imprescindível o equilíbrio entre a tríade conteúdos-formas-destinatário, pode-se ilustrar a relação entre Currículo e Didática, de uma forma simplista, sem considerar outros aspectos imbricados, apontando conteúdos escolares como instâncias pertencentes ao campo do Currículo e as

formas (metodologias, recursos e técnicas de ensino) aspectos pertencentes ao espaço da Didática.

Outras aproximações entre Currículo e Didática ocorrem nas abordagens sobre os estudos do cotidiano e suas implicações no currículo oculto não prescrito nos documentos curriculares, por outro lado a Didática se ocupa dos valores que norteiam o ensino e das relações entre a sala de aula e o contexto social, temáticas desenvolvidas no campo do Currículo.

As preocupações com o Currículo e Didática concomitantemente, a partir da década de 1930, impulsionaram os estudos acerca da formação ideal para os professores.

Os educadores necessitam compreender as relações que envolvem Currículo e Didática, a fim de melhorar a docência em sua totalidade. Ao compreender a docência e tudo o que está implicado nela o professor desenvolverá a práxis, a qual provocará mudanças tanto nos alunos, no ambiente e também em como aprimorar a si próprio.

Infelizmente, há que se considerar que nem todos os profissionais da docência estão dispostos a adquirir esta compreensão da totalidade, visto que demanda estudos, reflexões e incontáveis mudanças no processo de constituição da identidade profissional. Muitas vezes, há profissionais que ficam aprisionados em ideias repetitivas, não conseguem inovar, seja por acomodação ou por temores na mudança; considerando que sua metodologia e conhecimentos já são suficientes. Ainda que, segundo Tardif (2014, p.119) propala "uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo", isto não significa que não precise ser renovada e ressignificada ao longo das mudanças históricas e culturais.

Na sociedade contemporânea observamos que os alunos já não são mais os mesmos, para continuar sua ação profissional nessa sociedade de rede, o professor precisa saber se conectar, tanto com seus alunos, quanto na realidade proposta, visto que com o avanço das TDIC[1], o educador não pode contentar-se com a obsolescência, mas sim buscar sempre novos meios para o exercício da profissão tanto no seu avanço na área acadêmica, como em sala de aula e nos seus planejamentos.

Diante disso, observamos como a formação do professor é primordial para a qualificação da educação, fazendo com que tudo se una para uma melhor didática. Parafraseando Comenius, o professor age de forma errônea ao pretender ensinar o que ele deseja, não o quanto os seus alunos podem aprender, fazendo assim mal uso da sua profissão, tendo em vista o seu eu do que a capacidade e necessidade de seus alunos.

Diante do exposto, nota-se como os valores se alteraram, tendo um foco maior e quase integral nos meios e nas técnicas, ao invés de acompanhar nos processos de aprendizado; enfatizando o professor e suas formações, do que ao aluno e seu aprendizado. Hypolito (2017, p. 542), relata que:

> No período mais recente, o qual mais interessa aqui, passou-se por uma forte

1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que utilizam o cyberespaço/ internet.

> influência tecnicista da Didática, mais interessada nos meios, nas técnicas, do que nos processos de aprender. Propagou-se em abundância os estudos dirigidos, às questões de marcar, o microensino, a instrução programada, dentre múltiplas técnicas para ensinar, como uma obsessiva e quase neurótica com a valorização dos meios e das técnicas. (HYPOLITO, 2017, p. 542)

Tardif (2014, p.120) aponta que, "um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico.". O intercambiamento da formação do professor com a forma de repassar o conhecimento é realmente um verdadeiro desafio para cada educador, porém, como a aprendizagem do aluno deve ser o foco para todo e qualquer planejamento, o professor tende a criar situações em que facilitam este aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a relação do currículo com a didática no decorrer da história, mais especificamente nas Revoluções Industriais, podemos concluir que elas estão sempre ligadas, suprindo a necessidade proposta em cada período e se reinventando a cada inovação. Por conta de o currículo estar em constante transformação e mudança, é necessário que haja uma capacitação dos professores para essas inovações, parafraseando Tardif, mesmo que a pedagogia do professor pareça antiga e usual, é necessário que o educador se renove conforme a necessidade proposta.

Em decorrência destes fatos, pontuamos como a formação do professor é fundamental, sendo intrínseco que haja uma relação direta com a aprendizagem do aluno. Estes sendo fundamentados na didática, que seria o propulsor para o melhor método de ensino, visando assim a necessidade do aluno e sua capacidade, tendo ele como centro da aprendizagem.

Sendo assim, mesmo que a inovação de conteúdos e métodos seja uma tarefa considerada desafiadora frente às ocupações e deveres do professor, isso tem apenas a agregar resultados positivos à ambos os lados, aluno e professor. Oferecendo assim uma formação completa ao docente que alcançará um leque maior de possibilidades e ideias para o desenvolvimento de sua profissão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **Ensaio sobre a dialética do esclarecimento frente à sociedade contemporânea**. ANAIS, VII CONEDU, Maceió/ Alagoas - evento científico on-line-, Realize Eventos Científicos e Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, **Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. - São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. 6 reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptabilidade 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103

Aprendizagem ao longo da vida 28, 31

Aprendizaje 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 104, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 177, 178, 181, 182, 184, 186

Arte 3, 32, 52, 152, 201, 202, 207, 210, 213, 215, 220

Atendimento educacional especializado 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124

Autoestima 30, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Avaliação educacional 127, 130

B

Biologia 6, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 193, 194, 195, 199, 200

Bullying escolar 53, 54, 55, 56, 57, 59, 64, 65, 70

C

Cidadania 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 53, 54, 58, 59, 63, 64, 65, 83, 84, 106, 109, 110, 220

Coesão 31, 84, 89, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103

Cognição 1, 3, 4, 5, 6

Conhecimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 56, 62, 83, 89, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 120, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 166, 168, 170, 174, 188, 189, 191, 192, 196, 199, 202, 203, 218, 219, 220, 222

Creatividad 176, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 187

Cultura 3, 6, 7, 13, 36, 37, 39, 41, 42, 51, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 109, 114, 115, 119, 120, 128, 134, 135, 138, 139, 142, 143, 150, 151, 167, 201, 219, 220, 224

Currículo 42, 48, 50, 61, 120, 128, 143, 157, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

D

Didática 61, 68, 216, 218, 219, 220, 221, 222

Direitos humanos 12, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69

Docência 9, 18, 19, 22, 25, 69, 105, 139, 188, 216, 218, 219, 220, 221, 224

E

Educação 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30,

31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 130, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 200, 201, 217, 219, 220, 221, 224

Educação básica 13, 14, 15, 17, 44, 46, 47, 48, 60, 94, 95, 97, 107, 109, 120, 124, 140, 142, 151, 164, 166, 168, 188, 190, 224

Educação infantil 2, 12, 14, 28, 32, 33, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 58, 66, 117, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 151, 152

Educación básica elemental 176, 177

Egocentricidade 1, 5, 6, 8

Encarregados 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Ensino 1, 2, 3, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 80, 84, 89, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 139, 142, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 164, 167, 169, 173, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 224

Ensino básico 95, 153, 193, 194, 195, 196, 199

Ensino de Filosofia 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69

Ensino remoto 9, 16, 105, 108, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125

Envelhecimento humano 28

Escola 13, 14, 26, 28, 33, 34, 37, 42, 44, 46, 47, 48, 56, 59, 61, 63, 64, 68, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 109, 111, 115, 116, 117, 122, 124, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 193, 199, 202, 216, 217, 218, 219

Escolarização 44, 47, 48, 173, 174, 216, 220

Escrita acadêmica 188, 189, 190, 191

Estágio supervisionado 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115

Estilos 31, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 104

Estudantes de Enfermagem 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136

Estudiantes 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 103, 104, 177, 178, 180, 184, 185, 186, 187

F

Funcionamento familiar 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

G

Gerações 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

H

Honey Alonso 71

I

Interdisciplinar 20, 61, 201

Intergeracionalidade 28, 31, 35

Intersubjetividade 1

Intervención en classe 153

Investigação científica 139, 142, 143, 151, 152

L

Lectura de imágenes 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186

Letramento acadêmico 188, 189, 190, 191, 192

Livro de histologia 193, 194, 196, 197, 198

Ludicidade 3, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 224

Lúdico 1, 2, 3, 4, 5, 7, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 196, 199

Luz 1, 48, 155, 162, 201, 204, 205, 207, 208, 212, 214, 215

M

Madurez escolar 176

Material didático 193, 199

O

Óptica 201, 205, 208

P

Pais 48, 58, 59, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 101, 102, 103, 144, 145, 164

Pandemia 9, 10, 15, 16, 17, 34, 49, 55, 104, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 177, 193

Participação 12, 14, 22, 30, 32, 34, 41, 48, 51, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 108, 110, 111, 113, 120, 142, 145, 146

Percepção 4, 5, 20, 32, 80, 81, 88, 89, 102, 108, 116, 118, 121, 123, 133, 134, 191, 201, 202, 215

Políticas educacionais 9, 11, 14, 167

Políticas públicas 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 84, 114, 123, 124, 216

Práticas de letramento 188, 190, 191

R

Relações internacionais 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26

Representações gráficas 139, 150, 152

S

Segurança do paciente 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Síndrome de Usher 153, 154, 155, 157, 158, 160, 163, 164

Sordoceguera adquirida 153, 154, 156, 157, 158, 163

T

Tecnologias digitais 105, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 216, 221

Atena Editora
Ano 2022

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br